

**LIANA MARIA CARVALHO BRAID**

**CAMINHOS DE UMA MUDANÇA NO CURRÍCULO DE  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:**

**Construção de um coletivo docente**

**Doutoramento em Ciências do Desporto**

**Orientadores:**

Professora Doutora Agata Cristina Marques Aranha

Professora Doutora Maria de Fátima Antero Sousa Machado



**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO**

**VILA REAL, 2013**

**LIANA MARIA CARVALHO BRAID**

**CAMINHOS DE UMA MUDANÇA NO CURRÍCULO DE  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:**

**Construção de um coletivo docente**

**Orientadores:** Professora Doutora Agata Cristina Marques Aranha  
Professora Doutora Maria de Fátima Antero Sousa Machado

**UTAD**

**Vila Real – 2013**

Braid, Liana Maria Carvalho

Caminhos de uma mudança no currículo de graduação em educação física: Construção de um coletivo docente/ Liana Maria Carvalho Braid. Vila Real: [s.n.], 2013.

**Orientadores:** Professora Doutora Agata Cristina Marques Aranha  
Professora Doutora Maria de Fátima Antero Sousa  
Machado

Dissertação (Doutoramento) Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação superior, educação física, currículo, inovação, docentes

Dissertação foi expressamente elaborada com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências do Desporto de acordo com o disposto no Decreto-Lei 107/2008, de 25 de Junho.

## **Agradecimentos**

Empreendi um longo caminho para chegar ao final desta etapa na vida. Ao longo desta trajetória tenho boas lembranças e muito a agradecer:

Aos meus pais, Newton e Aldevan, que, com muito sacrifício abriram os caminhos para a minha formação e me ofereceram a oportunidade de ser feliz a partir da profissão que eu escolhi: professora de Educação Física.

O amor foi o alicerce de todo um contexto que minha família me proporcionou para que eu conseguisse chegar até aqui. Não é um caminho fácil para quem trabalha e precisa ter tempo para estudar, pesquisar, escrever, enfim, desenvolver uma pesquisa e escrever a tese. Sacrifícios vão se estabelecendo ao longo do caminho e a família é “chamada” a contribuir nesse percurso. Foram muitos os momentos que me abstive de estar com marido, filhos, netinho e netinha, noras, genro, sogra, mãe, irmã etc. Foram muitas momentos em que eles precisaram me substituir ou não me tiveram em suas necessidades. Este amor e paciência amorosa, os quais me cercaram, sem cobranças, não esquecerei jamais!

Meu amado marido, Luiz, luz da minha vida, com seu apoio incondicional, me deu força, motivação e a energia necessária à finalização do curso de doutorado (e em todas as outras etapas anteriores da minha formação superior e no exercício profissional).

O orgulho e o amor que sempre transparecem nos nossos quatro filhos (Luiz Nonato, Luiz Henrique, Pedro e Juliana) também foram energia geradora de paixão e impulsionadora nesta caminhada.

Minha gratidão à professora Ágata que me recebeu de braços abertos e acreditou nesta proposta de pesquisa. Destaco ainda a minha admiração por sua ação como educadora, pesquisadora e pelo carinho e respeito com que trata as pessoas.

Aqui cabe também um agradecimento (impagável) ao colega Ralciney por ter tido a gentileza de me apresentar à profa. Ágata!

À minha querida professora Fátima, tenho uma gratidão eterna! Não somente doou seu precioso tempo, energia e paciência, mas adicionou a sua experiência e sabedoria, para coletivamente, construirmos esta tese. E ficou aqui uma sincera amizade que ultrapassou as ações próprias de orientações.

Às minhas queridas amigas Diana e Mônica, por terem me acompanhado neste grande investimento de formação, estudando comigo e fazendo as atividades acadêmicas do doutorado, em muitas noites em Vila Real. Com elas curti a saudade do marido, filhos e familiares e serei grata sempre pela força nesses momentos!

À Mônica e Carminda cabe ainda o agradecimento por terem me ajudado com a estatística na pesquisa quantitativa, área em que elas são especialistas e apaixonadas.

Por fim, fica meu agradecimento:

À Universidade de Fortaleza, na pessoa do Dr. Flávio Ibiapina, Diretor do Centro de Ciências da Saúde (CCS), que autorizou a realização da pesquisa, me dando um voto de confiança.

Aos docentes do Curso de Graduação em Educação Física e aos do Núcleo Comum do CCS, voluntários deste estudo, que no pouco tempo disponível que tinham, disponibilizaram-no em mais de uma ocasião, para a coleta de dados da tese.

Ao professor Carlos Augusto, coordenador do Curso de Educação Física, por ter gentilmente cedido cópias das atas das reuniões do colegiado e os arquivos com documentos da reforma curricular do curso.

À Sharmênia, querida chefe da equipe de assessoras da Assessoria Pedagógica do CCS, que disponibilizou um tempo para que eu tivesse a condição de produzir esta tese e também me apoiou (em conjunto com a Gilmara, a Fátima e a Chrys), quando muitas vezes, não pude render tanto como devia no trabalho, por estar de corpo e alma investindo na pesquisa.

## Índice Geral

Índice Geral .....	VII
Índice de figuras .....	X
Índice de quadros .....	XI
Índice de tabelas.....	XII
Lista de abreviaturas .....	XIII
Resumo .....	XIV
Abstract.....	XV
I. Introdução .....	2
Delimitação do Problema .....	5
Objetivos da Pesquisa.....	7
Objetivo Geral .....	7
Objetivos Específicos.....	7
Capítulos da Pesquisa .....	7
II. Revisão da literatura .....	10
Currículo e suas características .....	10
Os modelos de currículo ao longo do tempo.....	11
Modelos de currículo referidos na formação das profissões da saúde .....	13
Currículo no modelo disciplinar .....	13
Currículo no modelo integrado .....	16
A constituição da formação em Educação Física e seus diferentes modelos curriculares.....	38
Evolução do currículo de formação em Educação Física, a partir dos contextos históricos brasileiros e seus atos legais.....	39
Características das diferentes abordagens dos currículos de Educação Física.....	45
Inovações curriculares e a formação do professor de ensino superior.....	54
As abordagens na formação do professor universitário de Educação Física: a busca por um conceito .....	62
Aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem do profissional docente em seu percurso de formação.....	68
III. Metodologia .....	81
Tipo de pesquisa .....	81

Caracterização dos participantes .....	82
Hipóteses testadas.....	83
Desenho da pesquisa com abordagem qualitativa .....	83
Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	84
Procedimentos e materiais utilizados na coleta de dados .....	84
Estratégias para a análise dos dados .....	88
Desenho da pesquisa com abordagem quantitativa .....	91
Definição das variáveis .....	92
Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	92
Procedimentos e materiais utilizados na coleta de dados .....	95
Estratégias de análise de dados .....	97
Validade e fidedignidade dos Dados.....	99
IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	103
Categoria 1 – Caminhos da inovação curricular .....	103
1ª Subcategoria – Ações institucionais para a construção das mudanças no currículo .....	104
2ª Subcategoria - O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física da UNIFOR frente as diretrizes curriculares.....	110
3ª Subcategoria - Construção do Currículo e dos módulos do Curso de Educação Física.....	120
Categoria 2 – Os desafios na implantação de uma inovação curricular .....	143
1ª Subcategoria - Adaptações pedagógicas e estruturais .....	143
2ª Subcategoria - Percepção docente: do medo, insegurança e resistência à crença na necessidade de mudança. ....	150
Categoria 3 - A constituição de uma organização aprendente .....	159
1ª Subcategoria - Aprendizagem docente institucional.....	160
2ª Subcategoria - Formação de um grupo aprendente.....	164
3ª Subcategoria - Das Teorias implícitas ao docente com consciência crítica.....	171
V. CONCLUSÃO .....	180
Considerações gerais.....	180
Conclusões do estudo.....	185
Bibliografia .....	188
ANEXO I	

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS ESCLARECIDO (TCPE)

ANEXO II

GUIA PARA AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

ANEXO III

GUIA DO ESTUDO PILOTO PARA A ENTREVISTA FOCAL

ANEXO IV

GUIA DO ESTUDO PILOTO PARA A ENTREVISTA INDIVIDUAL

ANEXO VI

GUIA DO GRUPO FOCAL – EIXO BTC

ANEXO VI

GUIA DO GRUPO FOCAL – EIXO SHR

ANEXO VII

GUIA DO GRUPO FOCAL - EIXO CP

ANEXO VIII

QUESTIONÁRIO ATRIBUCIONAL DAS TEORIAS IMPLÍCITAS

ANEXO IX

MODELO DA MATRIZ PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MÓDULOS

## Índice de figuras

<b>Figura 1:</b> Desenho com os eixos do currículo integrado. Fonte: Unifor. Educação Física, 2012a; b. ....	113
<b>Figura 2:</b> Síntese da categoria 1: o processo de mudança curricular no curso de Educação Física .....	142
<b>Figura 3:</b> Síntese da categoria 2: Os desafios e adequações em uma inovação curricular .....	159
<b>Figura 4:</b> Síntese da categoria 3: Desenvolvimento docente e constituição de um grupo aprendente. ....	178

## **Índice de quadros**

<b>Quadro 1:</b> Definição de competências.....	36
<b>Quadro 2:</b> Linha do tempo das ações de implantação do currículo integrado no Curso de Educação Física da UNIFOR.....	106

## **Índice de tabelas**

**Tabela 1:** Comparação do IT entre as Teorias dos Bacharéis e Licenciados.172

**Tabela 2:** Índice de Polaridade dos Licenciados e Bacharéis em relação às teorias ou correntes pedagógicas.....173

## **Lista de abreviaturas**

BTC – Bases técnicas-Científicas da Saúde

BVS - Biblioteca Virtual em Saúde.

CCS – Centro de Ciências da Saúde.

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CES – Conselho de Ensino Superior.

CFE – Conselho Federal de Educação.

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CP – Cenário de Práticas

EsEFx – Escola de Educação Física do Exército.

EUA – Estados Unidos da América.

GT-CCS – Grupo de Trabalho dos Cursos do Centro de Ciências da Saúde.

GTEF- Grupo de Trabalho da Educação Física.

IT – Índice de Tipicidade

IP – Índice de Polaridade

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional.

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SciELO - Scientific Electronic Library Online.

SHR – O Ser Humano e suas Relações.

UNIFOR – Universidade de Fortaleza.

## Resumo

Os currículos dos cursos de Educação Física vêm, na última década, passando por mudanças com o objetivo de se adequarem às orientações expostas nas diretrizes curriculares para a área. Assim, o Curso de Graduação em Educação Física da Universidade de Fortaleza desenvolveu, a partir de 2007, uma reforma curricular tendo em vista implantar um modelo integrado de currículo. A transformação oriunda desta mudança e a transformação dos docentes envolvidos, se constitui de objeto de estudo dessa pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar o desenvolvimento da mudança curricular em um Curso de Graduação em Educação Física, sob a ótica dos atores envolvidos. A pesquisa é um estudo de caso com abordagem quanti-qualitativa. Contribuíram como voluntários na pesquisa qualitativa, 26 (vinte e seis) professores, divididos em três estratos e na quantitativa, 17 (dezessete) professores, divididos em dois estratos. Para a coleta de dados utilizou-se: entrevista individual, análise documental, grupo focal e um questionário validado, sobre teorias implícitas para professores de ensino superior. Os dados qualitativos foram analisados por meio de categorias de análise e aos dados quantitativos foram aplicados dois índices: o Índice de Tipicidade – IT e o Índice de Polaridade – IP e estes resultados, foram analisados por meio da estatística descritiva. As categorias que emergiram da triangulação dos dados foram três: caminhos da inovação curricular; os desafios na implantação de uma inovação curricular; a constituição de uma organização aprendente. Alguns elementos são indicativos da presença de estratégias inovadoras na mudança do currículo, como: construção coletiva e interdisciplinar; docentes como autores, protagonistas da mudança; produção de um currículo com desenho inovador e formação de um grupo aprendente, que se auto-renovou e se alinhou quanto às concepções e práticas pedagógicas necessárias à mudança do currículo. Conclui-se que para além de uma simples reforma, esta mudança pode ser caracterizada, sob a ótica dos docentes, como uma inovação curricular.

**Palavras-chave:** educação superior, educação física, currículo, inovação, docentes.

## **Abstract**

The curricula of the courses in Physical Education have been going through changes during the last decade, aiming to adapt to the orientations outlined in the curricular guidelines of the field. Therefore, starting in 2007, the undergraduate course in Physical Education of University of Fortaleza has developed a curricular reform with the objective of establishing an integrated model of curriculum. The transformation originated from this change and the transformation of the teachers involved form the object of study for this research, the general objective of which is to analyze the development of the curriculum change in an undergraduate course in Physical Education, from the point of view of the actors involved. The research is a case study using a quantitative-qualitative approach. Twenty-six teachers, divided into three strata, gave their contribution to the qualitative research as volunteers, and seventeen teachers, divided into two strata, contributed to the quantitative research as volunteers. The following means were used to collect data: individual interview, documental analysis, focal group and a validated questionnaire about implicit theories for teachers of higher education. The qualitative data was examined through analysis categories, and for the quantitative data two indexes were applied: The Typicality Index and The Polarity Index, and these results were analyzed by means of descriptive statistics. The categories that emerged from the triangulation of the data were three: paths of curricular innovation; the challenges in establishing a curricular innovation; the structure of a learner organization. Some elements indicate the presence of innovative strategies in the curriculum change, such as collective and interdisciplinary construction; teachers as authors, protagonists of the change; production of a curriculum with innovative design, and formation of a learner group that renewed and aligned itself for the necessary pedagogic conceptions and practices to change the curriculum. It can be concluded that, in addition to be a simple reform, this change can be characterized, from the teachers' point of view, as a curricular innovation.

**Key words:** higher education, physical education, curriculum, innovation, teachers.

# **INTRODUÇÃO**

---

**CAMINHOS DE UMA MUDANÇA NO CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA:  
Construção de um coletivo docente**

## I. Introdução

Ao longo da história da educação formal, desenvolvida em instituições educacionais, a discussão acerca do currículo tem sido uma busca constante e nos últimos anos, percebe-se que diferentes propostas de currículo têm surgido tendo em vista dar conta de uma formação que responda às necessidades da sociedade. Nesse sentido, apesar do currículo ter na literatura um conceito, há diferentes perspectivas da sua aplicação.

O currículo escolar sistematiza o conhecimento, estabelece uma trajetória de formação do educando e, portanto, delinea a vida das instituições educacionais.

O currículo é construído, modelado para pessoas determinadas – professores e alunos, em um espaço específico – a instituição escolar, a qual está permeada de valores, concepções, crenças e (pré) conceitos, acerca do aluno, do ensino, da aprendizagem, por conseguinte, o currículo como elemento constituinte e construtor de uma instituição educacional, é instância viva de todo esse processo (Sacristán, 2000). Nesse sentido Silva, Oliveira, Silva e Lima (2010) ressaltam que o currículo precisa ser elaborado com a participação de toda a equipe da instituição, a partir de uma escuta acerca das necessidades e expectativas da sociedade.

Uma importante questão discutida em pesquisas sobre currículo se refere à forma como o conhecimento é organizado, a qual se concretiza em dois tipos de currículo que se contrapõem: o *collection* ou esquema mosaico e o integrado (Santos, 2007, Sacristán, 2000).

O currículo do tipo *collection* ou esquema mosaico, identificado também por Matos e Paiva (2012) como currículo disciplinar, apresenta as seguintes características: componentes de conteúdos justapostos, fragmentados, barreiras de especialidades, as quais são organizadas em matérias com identidade profissional forte, relacionada à especialização da disciplina (Sacristán, id.).

Acerca do modelo de currículo *collection* ou mosaico, Sacristán (id.) salienta que este é decorrente de um fenômeno da modernidade, influenciado profundamente pelo modelo Cartesiano e Newtoniano, portanto dicotômico (Magalhães, 2009). Turano (2010) acredita que a necessidade da especialização, oriunda das ramificações que deram origem aos diversos campos e áreas do conhecimento, fragmentou o conhecimento científico.

Por sua vez Fagundes e Burnham (2005) salientam que em currículos de cursos de formação em saúde ainda há: (a) pouca ou nenhuma conexão com o mundo real e a experiência vivida; (b) silêncio da comunidade acerca de uma discussão necessária sobre interdisciplinaridade e multiprofissionalidade; (c) carência de projetos com a finalidade de buscar a superação da fragmentação do cuidado em saúde.

Turano (2010) e Moraes (2010) criticam a racionalidade técnico-burocrática que fragmenta saberes e enfatizam o fato do mundo real não se manifestar em uma lógica disciplinar, tal como são organizadas as “grades curriculares”. Silva, Oliveira, Silva, Lima (2010) então destacam a possibilidade de um modelo de currículo denominado de currículo integrado, o qual articula a teoria e a prática, associando, ainda, a academia e o mundo do trabalho, integra saberes de disciplinas básicas e profissionalizantes e estudantes e professores, em um novo contrato didático.

O currículo integrado inverte a lógica dicotômica do modelo disciplinar e passa a investir, segundo Turano (2010) em “... processos ou fenômenos importantes para a formação integrada profissional” (p.46).

O currículo integrado é objeto de pesquisas, o que indica a preocupação da academia sobre essa questão, além do fato de que uma inovação curricular pressupõe inovações na prática docente e em consequência, mudanças na formação docente (Aguilar-da-Silva, Perim, Abadalla, Costa, Jadete, Stella, 2009, Gonze, 2009, Galindo, Goldenberg, 2008, Vargas, Colus, Linhares, Salomão, Marchese, 2008, Oliveira, Veríssimo, Püschel, Riesco, 2007).

Mas para além do fato citado anteriormente, ao mesmo tempo que se verificou farta literatura acerca da implantação de currículos integrados em cursos da área da saúde, constatou-se a carência de pesquisas acerca de inovações curriculares nos cursos de graduação em Educação Física, em levantamento realizado no início desta pesquisa, tomando como base, o período de 2005 a 2010, a partir das bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde - BVS e na Scientific Electronic Library Online - SciELO, no qual se utilizou como descritores: currículo interdisciplinar, currículo integrado, currículo e educação física, educação física e currículo integrado.

Dentre os artigos cujo objeto de estudo relacionava-se ao currículo integrado, foram observados estudos sobre reformas curriculares em cursos de Medicina, Nutrição, Fisioterapia, Farmácia, Psicologia e área da saúde, entretanto, nenhum artigo se referia especificamente, ao currículo integrado em Cursos de Graduação em Educação Física (Braid, Machado, Aranha, 2012).

A produção do conhecimento no campo do currículo integrado tem fomentado no âmbito das instituições de ensino superior, a adequação de seus currículos com a finalidade de dar conta da formação dos profissionais reflexivos e críticos, com habilidades e competências alicerçadas em uma prática interdisciplinar, a qual se supõe ser o currículo integrado um modelo adequado.

O Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) insere-se no contexto de reformas curriculares desenvolvidas atualmente nos cursos da área da saúde no Brasil, uma vez que, em consonância com as diretrizes curriculares atuais, resolve em 2007, iniciar um processo de mudança curricular, com participação de oito de seus nove cursos (Nutrição, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Odontologia e Terapia Ocupacional).

A base do processo da mudança no Curso de Educação Física, objeto desta pesquisa, foi a concepção de currículo integrado, proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos da Área da Saúde e em específico, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Educação Física – graus Licenciatura e Bacharelado. A UNIFOR tem investido na preparação dos grupos de gestores e

docentes para o alcance da proposta. Este fato por si só indicaria a relevância da realização desta pesquisa, em princípio, considerando os caminhos percorridos nesta inovação curricular.

A carência de estudos constatada no levantamento da literatura pertinente, foi um dos indicativos para a relevância desta pesquisa, a qual apresenta a proposta de investigar a história da implantação de um currículo em um curso de Educação Física, a partir dos atores sociais que o construíram: os docentes.

Merece ainda ressaltar a aproximação da pesquisadora com o objeto da pesquisa, considerando que esta esteve inserida no processo da reforma desde a sua gênese até o momento inicial do desenvolvimento desta pesquisa, como coordenadora do Grupo Gestor da Educação Física, o qual, em conjunto com os grupos gestores dos outros sete cursos e com o colegiado do Curso, desenvolveu a proposta de criação do currículo integrado no Curso de Educação Física, inserido ao Centro de Ciências da Saúde da UNIFOR.

## **Delimitação do Problema**

Ao se considerar a carência de estudos sobre mudança curricular na área da formação em Educação Física, a inexistência de pesquisa acerca do modelo integrado de currículo em Cursos de graduação da área, seja no grau Licenciatura ou Bacharelado e a dificuldade decorrente deste contexto no momento de se desenvolver um processo de inovação curricular, surge a proposta de se narrar a trajetória de construção de uma mudança no currículo do Curso de Educação Física de uma universidade privada.

Outro fenômeno, decorrente de um *lôcus* de inovação é que docentes são os atores sociais que necessitam reconstruir a sua identidade, suas concepções e práticas pedagógicas, durante um processo de reforma curricular, haja vista, que as inovações decorrentes são confrontadas com a sua formação inicial e a pós-graduação, as quais foram desenvolvidas em um modelo disciplinar, situação que, frente à implantação de um currículo integrado, apresenta-se

como um momento muito rico e particular de revisão do que é ser docente e como se faz a docência em um curso superior de Educação Física.

Estes docentes são, nesse contexto, os atores que desenvolveram os atos necessários à implantação da reforma curricular com vistas à inovação da formação dos profissionais de Educação Física. E estas foram as premissas para a proposta desse estudo, o qual expõe as seguintes questões para o recorte do objeto da pesquisa:

- Como se desenvolveu o processo de (re) construção de paradigmas, concepções e práticas pedagógicas junto aos docentes envolvidos na reforma curricular do Curso de Graduação em Educação Física da Unifor?
- Quais estratégias e ações desenvolvidas pelos docentes envolvidos na reforma curricular determinaram o currículo do Curso de Educação Física da Unifor como inovador?
- Como o Curso de Educação Física desenvolveu a reforma de seu currículo?
- Há diferenças significativas quanto às concepções pedagógicas entre os docentes com formação inicial em Licenciatura e os com formação inicial em Bacharelado após a sua participação em ações de formação continuada interligadas à construção do currículo integrado?

Os caminhos e estratégias criados e adaptados no decorrer da mudança curricular, ora em implantação e a transformação dos docentes envolvidos nesse processo, os quais, formados em uma lógica disciplinar se viram confrontados com uma proposta ousada de integração do currículo de seu curso, são apontados como recortes do objeto de estudo dessa pesquisa.

## **Objetivos da Pesquisa**

### **Objetivo Geral**

Analisar o processo de mudança curricular de um Curso de Graduação em Educação Física, sob a ótica dos atores envolvidos.

### **Objetivos Específicos**

- a) Narrar a trajetória de construção do currículo integrado, a partir da compreensão dos docentes partícipes do processo;
- b) Identificar estratégias inovadoras criadas no percurso de construção do currículo do Curso de Educação Física.
- c) Relatar as possíveis mudanças nas concepções e práticas pedagógicas percebidas pelos atores no decorrer da reforma curricular;
- d) Identificar as teorias e concepções de práticas pedagógicas relativas ao processo de ensino aprendizagem de docentes de um curso de graduação em Educação Física, após um processo de desenvolvimento profissional, em um contexto de inovação curricular;
- e) Comparar as concepções sobre o processo de ensino aprendizagem, entre docentes com formação inicial realizada em cursos de Licenciatura e docentes com formação inicial realizada em cursos de Bacharelado, após um processo de desenvolvimento profissional, em um contexto de inovação curricular.

## **Capítulos da Pesquisa**

Esta tese está organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro o presente capítulo, o qual contextualiza a temática da pesquisa, expõe e justifica a sua problemática e identifica os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo desenvolve uma revisão da literatura acerca das categorias temáticas consideradas importantes à compreensão da pesquisa, quais sejam:

- Caracterização do currículo quanto aos diferentes conceitos e aos modelos desenvolvidos ao longo do tempo; os modelos de currículo referidos na literatura para a área da saúde e da formação em Educação Física; caracterização do currículo no modelo integrado.
- A formação do docente de ensino superior frente às inovações curriculares, destacando-se aqui a trajetória dos conceitos de formação docente: dos cursos de capacitação ao conceito de desenvolvimento docente.

A metodologia utilizada no estudo se constitui do terceiro capítulo. Neste é apresentado o percurso metodológico da elaboração da tese, destacando os caminhos, estratégias e materiais específicos da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa e ao final, a triangulação realizada, na qual integra-se os dois tipos de estudo.

O quarto capítulo é subdividido em três itens, pois apresenta os resultados da pesquisa, a partir de três categorias: caminhos da inovação curricular, os desafios na implantação de uma inovação curricular e a constituição de uma organização aprendente. As três categorias são analisadas à luz das pesquisas recentes encontradas na literatura pertinente.

As considerações finais são destacadas no quinto capítulo denominado de conclusão. Neste são apresentadas a síntese final e as contribuições teóricas decorrentes deste processo de pesquisa, as limitações e recomendações finais do estudo.

# **REVISÃO DA LITERATURA**

---

**CAMINHOS DE UMA MUDANÇA NO CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA:  
Construção de um coletivo docente**

## II. Revisão da literatura

### Currículo e suas características

O currículo pode ser caracterizado, seja a partir da sua origem etimológica, ou como um documento de identidade e ainda, como *lócus* de organização do conhecimento.

Ao se considerar a origem latina da palavra *curriculum*, este pode se apresentar como caminho, trajetória que, segundo Sacristán (2013a), Kraemer (1999) e Moreira (1999), tem como função social, o desenvolvimento do projeto de escolarização ou mesmo, projeto de vida das pessoas.

Moraes (2010) ressalta que o caminho projetado pelo currículo necessita ser realimentado e reorientado pelos atores sociais que fazem parte da instituição educacional, sempre que for necessário, pois se constitui de um documento de referência da escola.

Sacristán (2013a), Turano (2010) e Silva (1999) apresentam o currículo, como o espaço onde será organizada a vida da escola, principalmente o conhecimento a ser ensinado-aprendido, sendo, portanto um documento que concretiza o projeto dos atores sociais que fazem as instituições educacionais.

Nessa linha, Silva (Idem) sugere então que uma questão central do currículo seria: que conhecimento/saber é importante, a fim de ser considerado para um dado currículo? Entretanto, o autor ressalta que para além da pergunta sobre o que deve ser ensinado/aprendido, há outra que a precede: em que os alunos e alunas deverão se tornar?

O exposto indica que ao se discutir sobre currículo, o que afinal está em questão, é a noção de identidade, pois o conhecimento que constitui o currículo estará sempre, incondicionalmente, envolvido naquilo que os alunos serão, ou seja, no que se tornarão.

As formas como o conhecimento é priorizado e organizado no currículo escolar vem se modificando ao longo do tempo, constituindo assim, diferentes modelos.

## **Os modelos de currículo ao longo do tempo**

A organização dos conhecimentos no currículo se caracteriza como uma prática cultural, histórica e socialmente condicionada às políticas, aos processos administrativos e institucionais, culturais, filosóficos, teóricos (epistemológicos, científicos, pedagógicos etc.) e aos códigos curriculares traduzidos nas diretrizes para a sua prática (Sacristán, 2000, 2013a). Sendo uma prática histórica e socialmente datada, a organização do conhecimento curricular apresenta características diferenciadas ao longo do tempo.

Roegiers e De Ketele (2004) situam os períodos históricos das duas grandes guerras na primeira metade do século XX e a guerra fria, como contextos que apresentaram importante papel no desenvolvimento da ciência. Em período posterior à segunda guerra, há uma situação socioeconômica que caracterizou um processo de globalização, de economia de mercado e crescente competitividade, o qual provocou nas empresas a preocupação com eficácia e rendimento, além de apontar uma “fraqueza” da escola, por não estar formando mão de obra adequada às necessidades do mercado. Então os programas escolares se tornam verdadeiros “[...] inventários de conhecimentos a serem transmitidos em um determinado momento” (p.22).

Silva (1999) afirma que provavelmente os estudos do campo do currículo foram iniciados nos Estados Unidos da América (EUA) em decorrência da institucionalização da educação de massas e ressalta Bobbit, que em seu livro *The curriculum*, expôs um modelo de escola voltado para a eficiência. Para ele a escola deveria funcionar como uma empresa. Esta concepção de currículo teve muita influência como campo de estudos nos EUA talvez, segundo Silva (Idem), porque “... parecia permitir à educação tornar-se científica” (p.23).

Doll (1997) enfatiza que Bobbit defendeu um currículo cujo objetivo exclusivo seria os erros cometidos pelos alunos e acrescenta que Taylor propunha deveres e princípios de gerenciamento, os quais exigiam “[...] uma mensuração exata, para que fosse atingido o «estado máximo de eficiência» (Idem, Ibidem, p. 57). Taylor (Idem, Ibidem) apresenta como máxima, a economia de tempo, aprende-se assim, por meio da regularidade, pontualidade, silêncio e diligência. Este currículo centra-se também no conceito de “*déficit*”, pois supõe que os seres humanos naturalmente, possuem *déficits*.

Segundo Roegiers e De Ketele (2004)

“[...] o taylorismo e o behaviorismo tentaram reduzir a complexidade, dividindo os objetos de estudo em elementos mais simples e em sequências observáveis mais curtas, em que cada elemento de partida ou estímulo é associado ou seguido de um efeito de resposta...” (p. 23).

Estes movimentos influenciaram o contexto educacional com muito sucesso nas décadas de 1970 e 1980. Com a aspiração de ter uma base científica, suscitaram uma onda de reformas curriculares, cuja preocupação era racionalizar o processo de ensino-aprendizagem, fundamentado ainda no fato das disciplinas rapidamente ultrapassaram a casa da centena e as especialidades se proliferaram, sendo que, segundo Roegiers e De Ketele (2004), “alguns campos se desenvolviam de tal maneira que a quantidade de conhecimentos novos duplicava-se a cada sete anos [...]”(p. 22).

O contexto delineado por Roegiers e De Ketele, provocou um modelo de reforma na educação, que segundo Doll (1997) baseava-se na racionalidade técnica, apresentava um currículo fragmentado e aulas em unidades temporais entre 35 a 45 minutos.

Percebe-se, a partir das contribuições dos autores que as propostas oriundas do modelo de racionalidade técnica influenciaram e influenciam os currículos brasileiros, em específico os currículos do ensino superior, as quais

provocaram a implantação de propostas de currículos fragmentados, com fortes contornos tecnicistas.

## **Modelos de currículo referidos na formação das profissões da saúde**

Considerando o recorte deste estudo, a análise do currículo de um curso de Educação Física, e fundamentando-se no fato deste curso estar inserido na área da saúde, far-se-á um recorte das teorias acerca do currículo no ensino superior, inicialmente, a partir dos estudos dos currículos na área da saúde e, posteriormente, dar-se-á ênfase às teorias do currículo de formação em Educação Física.

O referencial teórico partirá do pressuposto teórico que situa o currículo como locus de organização do conhecimento (Santos, 2007, Sacristán, 2000, 2013b) e que esta organização pode se concretizar a partir de dois tipos de currículo que se contrapõem: o disciplinar ou *collection* e o integrado.

### **Currículo no modelo disciplinar**

No texto a seguir serão apresentadas as teorias que permeiam um modelo de currículo, o qual apresenta diferentes denominações e estas serão utilizadas, conforme a escolha de cada autor – modelo disciplinar, tipo *collection* ou esquema mosaico, grades ou coleção – mas em todas, há uma única linha conceitual que caracterizará este modelo.

O modelo de currículo *collection* ou mosaico, segundo Sacristán (2000) foi influenciado pelo modelo Cartesiano e Newtoniano, o qual fragmentou o conhecimento científico (Magalhães, Rocha, Damas, 2009, Behrens, Oliari, 2007).

Zabala (2002) argumenta que “o conhecimento científico estruturado em disciplinas coloca dois problemas básicos: sua insuficiência e sua fragmentação” (p. 63).

Segundo Behrens e Oliari (2007) esta fragmentação atingiu a educação superior ao separar os conhecimentos por áreas e disciplinas. As instituições educacionais, por sua vez, acompanhando a fragmentação do conhecimento, foram se organizando em departamentos, cada um deles com suas especialidades e seus respectivos especialistas, reconhecidos socialmente, como detentores do saber.

As características expostas em Sacristán (2000) para o currículo do tipo *collection* ou esquema mosaico, são semelhantes às apontadas por Matos e Paiva (2010), Turano (2010), dentre outros pesquisadores, para o denominado currículo disciplinar.

Behrens e Oliari (2007) pontuam também outra questão importante no modelo de currículo disciplinar: o desenvolvimento de uma prática pedagógica tradicional e suas conseqüências em relação à formação do educando. É uma educação que produz pessoas subservientes, sem a autonomia para se expressar, pois

“o aluno é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas idéias. A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta” (p. 60).

Para Beane (2003) a discussão da abordagem curricular por disciplinas tem sua origem em um período em que as escolas tinham por função a preparação dos jovens para a erudição própria do mundo acadêmico da educação superior. Nesse sentido, o currículo espelha o contexto da universidade, organizando-se de acordo com distintas áreas disciplinares e os alunos são levados a gerenciar sua vida acadêmica, tendo em vista o acúmulo de informações oriundas das disciplinas.

Anastasiou e Alves (2004) expõem a convergência de propostas de variados estudiosos para uma relação diferenciada entre alunos-professores e o conhecimento a ser construído, desenvolvido nos currículos configurados no modelo de grades ou coleção, em universidades brasileiras.

Anastasiou e Alves (Idem) questionam as características da visão moderna: o paradigma da fragmentação das áreas, rigidez do método, valorização do conhecimento factual, a especialização. Estas características produzem conhecimentos que são recortes desintegrados das ciências, e ainda, cursos organizados em dois períodos: um primeiro, básico e o posterior, profissionalizante, que separam a teoria da prática (ressalta-se aqui ainda o fato da teoria vir necessariamente, antes da prática). As pesquisadoras situam este modelo de currículo no primeiro grau de relação disciplinar, a multidisciplinar, “[...] caracterizada pela proposição simultânea de disciplinas, de forma somática, sem que se explicitem relações entre ela...” (p.52).

Partindo do ponto de vista epistemológico, Almeida (2009) complementa o exposto por Anastasiou e Alves, quando afirma que a universidade brasileira funda-se sobre uma concepção de conhecimento linear e fragmentado, portanto apresentado em blocos ou pedaços, mas salienta, essa não é uma prerrogativa exclusiva do Brasil, pois domina todo o pensamento ocidental.

No âmbito do ensino superior, a compartimentalização do saber é uma realidade que dificulta ao aluno a construção de uma cosmovisão, de uma percepção da totalidade da realidade (Moraes, 2010, Turano, 2010). Por outro lado, também os professores, especializados em uma área, são incapazes de vislumbrar possíveis inter-relações entre áreas de saberes ou disciplinas e apresentam alienação em relação aos problemas da realidade brasileira (Fernandes, Almeida Filho, Santa Rosa, Pontes, Santana, 2007).

Aguilar-da-Silva, Perim, Abdalla, Costa, Jadete e Stella (2009), Vargas, Colus, Linhares, Salomão e Marchese (2008), Garcia, Pinto, Odoni, Longhi, Machado, Link, Costa (2006), Fagundes e Burnham (2005) corroboram o exposto acima quando salientam que especificamente, na área da formação em saúde, a história dos currículos funda-se também em modelo disciplinar, organizado de

forma fragmentada, concentrando-se inicialmente em ensino da teoria para a prática, utilização de métodos tecnicistas, evidência da existência de um corte entre ciclo básico e ciclo profissionalizante, ênfase no acúmulo e transferência de conhecimento e distância/descompromisso entre a academia e os serviços.

Turano (2010) acrescenta ainda a estas características, o fato do currículo ser desvinculado da realidade das profissões e que para além de apresentar um viés tecnicista, propõe uma especialização precoce na formação, pois é estabelecida desde a graduação (1º ciclo).

Alguns aspectos referidos pelos autores merecem destaque, ao se contextualizar o currículo disciplinar às necessidades atuais de formação e ao se considerar, especificamente, as demandas oriundas das diretrizes curriculares para a graduação em Educação Física.

Há de se preocupar com um desenho de currículo que ainda vê o educando como depósito de conhecimento e se ampara na concepção dicotômica para as dimensões teoria e prática, básico e profissionalizante, ensino e pesquisa, dentre outras. As críticas a esse modelo destacam um caminho de mudança e de possibilidades de inovação na formação inicial para a Educação Física. Esta é a premissa para o texto que apresentará o currículo no modelo integrado.

## **Currículo no modelo integrado**

Inovações desenvolvidas nos espaços de educação formal surgem em decorrência de mudanças no mundo. Essa relação será introduzida a partir de uma discussão sobre o contexto denominado de pós-moderno e fundamentará este item que pretende analisar as teorias acerca de um modelo de currículo que chega para se contrapor ao currículo disciplinar.

Doll (1997) afirma que “de muitas maneiras, o século XX foi um século de desilusão, uma época de incerteza e ansiedade” (p. 76) e que as pessoas, ao final dos anos de 1990, estavam dominadas pelo medo e dúvidas, pelo fato de não terem mais o sentimento das certezas, a assunção de que verdades

absolutas não existem e que sua base agora é da dúvida pragmática, a qual se baseia na experiência humana e na história local. Doll., ressalta que essas características são apenas aparentemente negativas, pois levaram as pessoas a terem motivos para estabelecer negociações consigo mesmas, com seus conceitos, a dialogar, comunicar-se com os outros.

A necessidade do diálogo, da negociação que caracteriza o denominado pós-modernismo, muda também o *modus operandi* do ensino, o qual passa a valorizar uma didática dialógica, com os materiais do currículo organizados de forma a encorajar a reflexão e abordados de modo interativo e recursivamente, ao invés de linear.

Segundo Doll (1997) percebe-se algo de novo nas instituições escolares, as quais buscam desenvolver um currículo com as seguintes características:

1. Sua função é explorar o desconhecido.
2. O processo de ensino-aprendizagem é problematizador, a partir de uma perspectiva prática, de forma concreta e particular, então a teoria basear-se-á na prática.
3. A aprendizagem é criada por meio do diálogo e da reflexão.
4. Deve ser criada uma “tensão essencial” (p. 172), ou seja, uma perturbação surgida de um problema, uma alteração, algo que provoque um desequilíbrio e que será a força propulsora para o desenvolvimento do aluno.
5. O currículo deve ser rico em diversidade e desenvolvido em um contexto aberto às múltiplas interpretações.
6. Deve basear-se em uma epistemologia e pedagogia interativa e não de colocar o educando como mero expectador.
7. Um currículo que proponha um ensino com menor quantidade de assuntos e que seja desenvolvido mais cuidadosamente, qualitativamente.

As características citadas por Doll vão ao encontro dos movimentos de críticas ao modelo de currículo disciplinar, iniciado no Brasil a partir da década de 1990, e as decorrentes reformas curriculares, com o surgimento das novas

diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde, os quais, ao mesmo tempo, defendem propostas de currículos integrados (Albuquerque, Tanji, Silva, Moço, Felipe, Miranda, 2010, Garcia, Pinto, Odoni, Longhi, Machado, Linek, Costal, 2006, Santos, 2007), que estejam próximos da vida cotidiana e da comunidade e que considerem além dos conteúdos cognitivos, o trabalho com o corpo, as emoções, as habilidades e os valores sociais.

As discussões e propostas de integração curricular surgem, assim, em contraposição ao modelo de organização disciplinar. O currículo das Licenciaturas, e em específico, da Licenciatura em Educação Física, por exemplo, são criticados por sua fragmentação, com uma defesa de integração e proposta de interdisciplinaridade (Matos, Paiva, 2012).

Ao contrário dos currículos disciplinares que apresentam limitações para o desenvolvimento do pensamento complexo, da perspectiva multidimensional, os currículos integrados possibilitam a articulação entre: a teoria e a prática; a academia e o mundo do trabalho; disciplinas básicas e profissionalizantes; quem planeja, quem executa e quem avalia; estudantes e professores (Silva, Oliveira, Silva, Lima, 2010, Albuquerque, Tanji, Silva, Moço, Felipe, Miranda, 2010, Santos, 2007, Garcia, Pinto, Odoni, Longhi, Machado, Linek, Costal, 2006;).

Nesse contexto, segundo Turano (2010), o currículo integrado inverte a lógica dicotômica do modelo disciplinar e passa a investir em “... processos ou fenômenos importantes para a formação integrada profissional” (p. 46), os quais, por sua vez demandam um novo contrato didático e recurso tecnológico na ação pedagógica (Silva; Oliveira; Silva; Lima, 2010).

Roegiers e De Ketele (2004) definem integração

“[...] como uma operação pela qual são tornados interdependentes diferentes elementos inicialmente dissociados, com vistas a fazê-los funcionar de uma maneira articulada em função de um determinado objetivo” (p. 18).

Assim, a construção de um currículo integrado pressupõe, segundo Silva, Oliveira, Silva e Lima (2010), as seguintes estratégias: a existência de eixos integradores, cuja função seria articular disciplinas; a existência de problemas para a exploração de conteúdos; uma formação orientada por competência; os cenários reais da prática, como *lócus* prioritário na aprendizagem da profissão.

Silva, Oliveira, Silva e Lima (Idem) relacionam as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.) quanto às estratégias para potencializar a construção de um currículo integrado, quais sejam: construção coletiva do projeto pedagógico do curso; assunção da interdisciplinaridade para o processo de ensino-aprendizagem; considerar o valor das dimensões éticas e humanísticas na formação; fortalecimento da parceria ensino-serviço, por meio da inserção dos professores e alunos nos serviços existentes nas respectivas localidades; diversificação dos cenários de desenvolvimento do currículo; gestão desenvolvida em um sistema de co-responsabilização; avaliação e acompanhamento do currículo, realizada em contexto de liberdade, portanto, livre de medos; as necessidades sociais, como princípios para a seleção dos conteúdos.

Turano (2010) refere que propostas inovadoras de currículo estão baseadas no conceito de integração de conhecimentos e assumem a necessidade de inserir o mundo exterior ao ambiente escolar considerando, portanto, a realidade do aluno. A esse fato a pesquisadora denomina de globalização dos fenômenos, os quais necessariamente relacionam-se aos problemas de estudo e à vida cotidiana. Situações problemas que têm como ponto de partida a vida real, favorecem o estabelecimento e relações, reelaboração de conceitos e compreensão de mundo.

Turano (2010) ressalta ser essencial que o conhecimento científico seja entendido na sua totalidade interdependente, interligado, intersetorial e nesse contexto, a autora informa que “[...] conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral”(p. 8).

Há diferentes formas/faces ou modelos de integração, afirmam Roegiers e De Ketele (2004)

- ✓ Modelo triádico, prática-teoria-prática: quando se articula a formação teórica e a prática, organizando as aprendizagens de forma que “[...] a formação teórica é colocada a serviço da formação prática [...]” (p.18). É constituído de atividades que têm como objetivo a estruturação das aquisições anteriores à aprendizagem, proporcionando ao aluno, “pontos de fixação”, que permitem estabelecer pontes cognitivas, as quais, darão um sentido às novas aprendizagens.
- ✓ Integração didática: quando são utilizadas estratégias que dão oportunidade ao aluno de integrar aquisições, como por exemplo, por meio de um projeto.
- ✓ Integração interformadores ou interprofessores – quando há uma ação conjunta junto a um mesmo grupo de alunos, de diferentes formadores ou professores. “A articulação de vários pontos de vista (sociológico, psicológico, econômico, filosófico etc.) para apreender uma situação (interdisciplinaridade, isto é, integração de disciplinas)” (p.18).
- ✓ Integração de contextos, transdisciplinaridade ou transversalidade: quando são mobilizadas capacidades (por exemplo, de analisar uma situação, comunicar-se etc.) em diferentes disciplinas, tendo em vista a garantia de “[...] um domínio mais amplo e profundo de tais capacidades [...]” (p. 19)

Silva, Oliveira, Silva e Lima (2010) salientam por sua vez, que as inovações sugeridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais provocaram diferentes demandas:

- ✓ O professor deixa de ser considerado a única fonte de informação, portanto, há necessidade de mudança de sua postura, tendo em vista a construção coletiva nas atividades de ensino-aprendizagem e a existência de uma relação mais horizontal entre

estudantes e gestores, cada qual com distintos papéis e responsabilidades;

- ✓ Maior compromisso com espaços e tempos para a reflexão e educação permanente dos educadores;
- ✓ Sistema de co-gestão para o desenvolvimento do currículo, tendo em vista a participação mais ativa nesse processo;
- ✓ Necessidade de se ressignificar a avaliação, considerada nesse contexto, como instância formativa e subsidiária da aprendizagem

Roegiers e De Ketele (2004), por sua vez, acreditam que há outros desafios para a integração das aquisições no ensino.

- ✓ É necessário responder ao fenômeno de aumento de quantidade e de acessibilidade às informações. Há áreas/disciplinas com avanços extraordinários e, cada vez mais, estas tem a necessidade de se apoiar umas nas outras para resolver problemas essencialmente complexos. Além disso, ressaltam Roegiers e De Ketele (Id.), a acessibilidade às informações provoca uma mudança no campo educacional, ou seja,

“[...] a função tradicionalmente reservada ao professor – transmitir conhecimento aos alunos – perde cada vez mais o seu sentido, pois as informações estão não apenas em eterna evolução, mas também acessíveis por vários outros meios” (p. 14).

- ✓ É necessário também dar sentido às aprendizagens, ou seja, haver um contexto de questionamento de buscar o porque se faz o que se faz, portanto, é preciso “[...] trazer um olhar crítico às razões de aprender o que se aprende, às razões de aprender da forma como se aprende” (p. 1). E esse desafio

“[...] interpela a escola em sua razão de existir, em seus objetivos, seus modos de funcionamento, tudo o que os alunos questionam diariamente por meio dos fenômenos

considerados não escolares: desmotivação, violência, auto-exclusão” (p. 14).

- ✓ Para se ter uma idéia de interdependência entre diferentes elementos que se está buscando integrar, há de se procurar conhecer o que aproxima estes elementos, evidenciar os pontos comuns, reforçar possíveis vínculos entre eles, portanto tecendo

“[...] uma rede entre esses elementos, tornando-os solidários entre si, juntando-os, associando-os, fazendo-os aderir em conjunto, mas sem fundi-los nem confundi-los. Em suma, os reagrupamos em um sistema” (p. 18).

- ✓ Na integração há uma dinâmica que provoca a coordenação, a mobilização conjunta entre os elementos para seu funcionamento harmonioso. A movimentação desses elementos não é feita aleatoriamente, mas sim, com um objetivo preciso que produza sentido e esta idéia é denominada de *polarização*.

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem requer tempo, pois passa pelo exercício e maturação. Necessita também da participação efetiva do aluno no projeto de construção das competências, ou seja, a efetivação de um acordo didático entre professor e aluno. É essencial, portanto, que o aluno tome consciência de seu processo de aprendizagem.

Segundo Turano (2010) ao professor cabe

“... investigar o contexto trabalhado, orientando o aluno durante o processo de reelaboração do conhecimento, que implica a sua aprendizagem. Assim, o professor discute com o aluno, problematiza situações, corrige e fornece informações adicionais e estimula a reflexão e a observação, detectando também as dificuldades específicas e registrando-as para solução imediata ou para que sejam retomadas mais tarde” (p. 49).

Alguns conceitos sustentam teoricamente o currículo integrado, como: complexidade, inter/transdisciplinaridade, metodologias ativas, processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, aprendizagem significativa, competências. Estes conceitos serão destacados a seguir.

Anastasiou e Alves (2004) caracterizam o currículo integrado, mas o denominam de globalizante. Segundo as autoras, este modelo de currículo concebe o conhecimento como historicamente datado, portanto provisório e relativo, deve estimular ações de observação de informações, análise, composição e recomposição, argumentação, dúvidas e ideias; precisa ainda valorizar a curiosidade, o questionamento exigente e as incertezas.

Segundo Zabala (2002) o enfoque globalizador se apóia numa perspectiva interdisciplinar, holística e integradora e é definido a partir de três princípios: (1º) a função social da educação escolarizada é formar para a vida, portanto o seu objeto de estudo deve ser compreender a realidade, para nela intervir e transformar; (2º) a compreensão e atuação na realidade são questões complexas, ou seja, intervir e transformar a realidade, é “[...] incidir sobre estruturas compostas por múltiplas variáveis extremamente inter-relacionadas [...] o que implica [na necessidade] de dotar o aluno de uma visão holística da realidade” (p.81); (3º) é necessário assumir a incompletude dos saberes de cada uma das disciplinas que compõem um currículo e buscar, a todo momento, a sua integração.

Matos e Paiva (2012) salientam que o currículo integrado visa à participação social, democrática, responsável e solidária, se constituindo na denominada globalização dos fenômenos, a qual necessariamente, relaciona a ciência desenvolvida na academia aos problemas de estudo da vida cotidiana, assim como vincula a aquisição da capacidade de pesquisar, encontrar evidências, generalizar, aplicar, estabelecer analogias, considerando o desenvolvimento de uma ação pedagógica interdisciplinar, que segundo estes pesquisadores,

“... possibilita ampliar a capacidade humana de compreender a realidade e os problemas que nela se apresentam. Em se tratando do conhecimento que

fundamenta as práticas [...], a interdisciplinaridade favorece articular o conhecimento de várias áreas com os seus saberes e os seus fazeres, de forma a dar mais sentido à teoria, ampliar a compreensão dos problemas de saúde e, conseqüentemente, melhorar a prática” (p.61).

A partir da análise da possibilidade de se considerar o global ou a interdisciplinaridade, Turano (2010) e Moraes (2010) também criticam a racionalidade técnico-burocrática que fragmenta saberes e enfatizam o fato do mundo real não se manifestar em uma lógica disciplinar, tal como são organizadas as “grades curriculares”, assim, a visão positivista de currículo organizado em disciplinas e os respectivos conteúdos fragmentados, apresentam incoerência com a complexidade que envolve o processo de construção de conhecimento e aprendizagem.

Segundo Morin, Ciurana e Motta (2003) a palavra complexidade se originou no latim *complectere* e significa trançar, enlaçar, o que faz crer que se relacionava à construção de cestas, nas quais se entrelaçava um círculo que unia o início ao final, por meio de pequenos ramos e esta é a idéia atual da complexidade – a união, o entrelaçamento, tecendo e associando de forma inseparável, elementos heterogêneos, os quais

“[...] apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico” (Morin, Ciurana, Motta, 2003, p. 44).

Morin, Ciurana e Motta (Id.) estabelecem algumas características as quais se constituem de referências importantes para a organização dos saberes em um currículo no modelo integrado, fundamentado no pensamento complexo, o qual:

- ✓ Se cria e recria no próprio caminhar.

- ✓ Postula a dialógica, a recursividade.
- ✓ Advoga a incompletude do pensamento, por este ser articulante e multidimensional.
- ✓ Reconhece a transitoriedade de todo conceito.
- ✓ Salaria a necessidade metodológica de se aprender a caminhar na escuridão, na incerteza, sem uma meta definida de antemão
- ✓ Enfatiza a necessidade de “uma luta contra o absolutismo e o dogmatismo disfarçados de verdadeiro saber...” (p. 56).
- ✓ Critica a simplificação, sem desprezar o simples e aponta que deve-se “[...] realizar a rotação da parte para o todo, do todo para a parte, do molecular para o molar, do molar para o molecular, do objeto ao sujeito, do sujeito ao objeto” (p. 56).

Ao apresentar a teoria da complexidade no âmbito da educação, Moraes (2010) adverte ser insustentável a concepção pedagógica que fundamenta alguns currículos, pois fragmenta conhecimentos, valoriza o pensamento verbal e o abstrato em detrimento das dimensões interpessoal, intrapessoal e espiritual do ser humano e isolam, mutilam os objetos do conhecimento, portanto, a realidade.

Moraes (2010) enfatiza ainda que os processos de formação são autopoieticos, pois pressupõem transformações e mudanças estruturais e que na realidade, é uma autoformação em co-existência com as outras pessoas (ecoformação), em um ambiente de solidariedade e contexto de constante questionamento e reflexões sobre as ações desenvolvidas. Moraes afirma que assim, um plano ou programa educativo, apesar de formalizado, deve ser considerado como qualquer projeto, passível, portanto, de ser reconstruído, flexível, a ser revisitado e transformado, na medida que for necessário.

A complexidade que constitui a realidade, provoca a necessidade de um pensamento com capacidade para relacionar, articular, questionar e compreender a dinâmica relação (não linear, imprevisível e assim, sujeita ao

inesperado) dos processos da vida, os quais requerem situações auto-organizadoras (Moraes, 2010). Moraes propõe que o currículo desvele uma realidade constituída de interconexões, inter-relações, então em vez da lógica disciplinar, o conhecimento assim, é construído em redes, tecido a partir do cotidiano. As características aqui expostas por Moraes necessitam ser encontradas no currículo do tipo integrado.

Behrens e Oliari (2007) propõem um resgate pleno do ser humano no contexto das instituições educacionais visto como possível desde que estas contemplem em seus projetos pedagógicos, o reconhecimento do ser humano multidimensional, ou seja, que aprende por meio de diferentes estilos de aprendizagem.

Segundo Turano (2010), nos anos de 1980, a interdisciplinaridade já surge como um dos princípios metodológicos em reformas curriculares nas escolas, em estados e municípios brasileiros. Mas foi em 1996 que o conceito de integração entrou em discussão no âmbito federal, especificamente no Ministério da Educação e Cultura (MEC), oficializado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que deu origem aos Parâmetros Curriculares Nacional – PCN, para o ensino básico e às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para os cursos de ensino superior.

Pesquisa realizada sobre a formação dos profissionais de saúde salienta que a lógica da interdisciplinaridade no currículo, vem integrando demandas da educação e saúde com as demandas de um mundo em transformação e globalizado (Navarro, Illesca, Cabezas, 2009).

Segundo Turano (2010) a interdisciplinaridade reafirma a integridade de saberes, perdida a partir da fragmentação do conhecimento do homem e da ciência, portanto, pressupõe um

“redimensionamento epistemológico das disciplinas científicas e da reformulação total das estruturas pedagógicas de ensino, de forma a possibilitar que diferentes disciplinas se interpenetrem num processo de intensa fecundidade” (p.29).

O currículo globalizante apresentado por Anastasiou e Alves (2004) se constitui de modelo emergente, da pós-modernidade e situado em dois graus de relações disciplinares: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas por meio de idéias, de ações ou tarefas etc.; a transdisciplinaridade vai além quanto a integração, totalizando as ações ideais em um sistema globalizador, onde não há fronteiras entre os componentes das antigas disciplinas. O enfoque interdisciplinar ou transdisciplinar, enfatiza as relações entre os diferentes saberes e atribui significados aos objetivos acadêmicos.

Anastasiou e Alves (2004) advogam que o currículo globalizado apresente um desenho que favoreça a integração e que tenha como centro do processo, o aluno e as necessidades educativas específicas destes, ao utilizar uma abordagem de ensino-aprendizagem significativa que possibilite “[...] ao aluno construir, no pensamento e pelo pensamento, as relações essenciais pretendidas no currículo, apropriando-se delas” (p. 52).

Zabala (2002), Sacristán e Gomes (1998) descrevem a aprendizagem significativa em contraposição à aprendizagem mecânica ou repetitiva. Na aprendizagem mecânica, por sua característica memorística, há a característica da reprodução literal do aprendido, o que provoca uma limitação na extrapolação do aprendido para outros contextos.

Freire (1996) define o tipo de aprendizagem mecânica como decorrente de um ensino bancário, o qual ele simbolicamente, compara a um banco, onde pessoas (professores) “depositam” os conhecimentos nas “cabeças” de seus alunos, acreditando que este acúmulo de conhecimento forneça a condição de formação de pessoas.

Por outro lado, há a aprendizagem em que o educando é capaz “[...] de atribuir significados ao conteúdo aprendido” (Zabala, *idem*, p. 97), ou seja, é uma aprendizagem compreensiva, contextualizada, na qual o aprendiz conhece o porquê do que aprendeu e sabe utilizar o conhecimento em diferentes situações.

Segundo Tavares (2004) a aprendizagem significativa demanda um esforço do sujeito em processo de aprendizagem, pois requer que este conecte uma estrutura cognitiva existente (muito particular, pois é sua) com um novo conhecimento, de forma não literal e para tanto, necessita de atitude proativa. Sacristán e Gomes (1998) afirmam, portanto, que “a potencialidade significativa do material encontra-se subordinada em cada individuo às características de sua bagagem cognitiva” (p. 39).

Esse processo se dá de forma contrária à aprendizagem mecânica ou memorística, na qual a absorção acontece de forma literal, portanto, com menor esforço, pois não exige do aprendente, articulação entre saberes, mas apenas a sua capacidade de memorizar teorias.

Por outro lado, afirma Tavares (2004),

“apesar de custar menos esforço, a aprendizagem memorística é volátil, com um grau de retenção baixíssimo na aprendizagem de médio e longo prazo. No fundo, estamos discutindo sobre a questão da escolha entre ter ou ser. Para se ter algo pouco se exige de energia interna ou emocional, basta se pagar o preço estipulado. Para ser de determinada maneira é necessária uma estruturação interna, uma disposição de mudança. A grande diferença entre esses dois estados é que se pode perder o que se tem, mas ninguém tira o que você é”. (p. 56-57)

Masetto (2003) compreende como significativa a aprendizagem que acontece quando:

- ✓ O que é proposto para o aluno aprender tem relação com seu universo de conhecimento, experiências e vivências.
- ✓ É permitida ao aluno a formulação de questões/perguntas acerca do objeto de estudo, que tenha seu interesse particular, que lhe diga respeito.

- ✓ Põe o aluno em “[...] confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes” (p.43).
- ✓ Possibilita a transferência da aprendizagem adquirida no contexto da universidade, para outras instâncias de vida, bem como transformações no comportamento e na responsabilidade do aluno.

A aprendizagem significativa tem, então, relação direta com o conceito de metodologias ativas, pois em ambas, o centro do processo é o sujeito aprendente, o qual, no contexto da formação na graduação, é o discente. Ao assumir a aprendizagem significativa há, portanto, uma necessária mudança do foco – do ensino (docente como centro) para a aprendizagem (discente como centro do processo da sua formação).

Navarro, Illesca e Cabezas (2009) aprofundam essa questão, quando ressaltam que na formação dos profissionais de saúde se integram demandas da educação e saúde com as demandas de um mundo em transformação e globalizado. Isso implica que todos os envolvidos nesse processo se comprometam com uma nova concepção de práticas educativas: uma pedagogia baseada em problemas, o desenvolvimento de um contexto educativo centrado no estudante e na aprendizagem significativa e o fortalecimento do trabalho multiprofissional.

A importância da prática em relação à teoria é ressaltada também por Pozo (2002) quando este escreve que o importante na aprendizagem não é a quantidade de prática e sim o tipo de prática, pois uma prática repetitiva produzirá aprendizagem limitada, empobrecida, ao contrário da prática reflexiva, na qual se oferece um contexto de atividades diversificadas que provocam a reflexão sobre o que se está aprendendo. Ressalta-se que a prática reflexiva, entretanto, frequentemente é mais lenta e exige mais do aluno, portanto demanda melhores condições e tempo para a sua prática.

Essa prática reflexiva que transporta o aluno da consciência ingênua para uma consciência crítica, foi ressaltada de forma veemente e constante por Freire (1996). Backes, Marinho, Costenaro, Nunes e Rupolo (2010) acreditam que

para se ultrapassar a consciência ingênua e se alcançar a consciência crítica, é necessário um contexto onde se aprende a partir da percepção do mundo vivo, portanto, em transformação constante e constituído de uma rede de múltiplas relações.

Assim é que situam as metodologias ativas ou problematizadoras como caminho adequado, na medida em que estas estimulam continuamente no educando, a reflexão, criação, indagação, recriação, descoberta, enfim, o exercício da liberdade, da autonomia para fazer escolhas, tomar decisões convincentes e coerentes com as reais necessidades do contexto ao seu redor.

O exposto acima parece caracterizar a concepção do aprender a aprender, a qual Segundo Silva (2009), se constitui de um processo que “[...] coloca nas decisões do homem contemporâneo a capacidade e a responsabilidade de ser um co-construtor de um projeto de aprendizagem desejado” (p. 6).

Navarro, Illesca e Cabezas (2009), identificaram algumas características que os docentes precisam ter para desenvolver um currículo com metodologia problematizadora: mudança de paradigmas, auto-reflexão, vencer resistências individuais, assumir um novo modelo de gestão de sala de aula, ter uma nova visão/atitude para o processo avaliativo.

A metodologia problematizadora ou ativa se constitui de processo dialógico e de aprendizagem significativa, onde o aluno integra a prática à teoria e, assim, segundo Paranhos e Mendes (2010), precisa ser didaticamente estruturada pelo professor que assume o papel de orientador, com a finalidade de provocar no estudante, a construção de seu pensar crítico-reflexivo, no decorrer da sua imersão nos diferentes cenários de prática profissional.

Ao colocar o aluno em situação de aproximação com a prática profissional, o professor proporciona além de uma aprendizagem significativa, a autonomia e a co-responsabilidade deste aluno na construção de conhecimentos, habilidades e atitudes (Paranhos, Mendes, 2010, Fagundes, Burnham, 2005).

Segundo Navarro, Illesca e Cabezas (2009) os docentes afirmam que no trabalho multiprofissional são estabelecidas relações de horizontalidade e

colaboração entre diversas profissões de saúde, o que provoca maior coesão e solidariedade entre os estudantes, bem como o desenvolvimento de habilidades sociais. É facilitado um clima de confiança que permite realizar uma crítica construtiva, entretanto, salientam que para ser efetivo, esse processo pressupõe não somente a aquisição de conteúdos, mas principalmente, de acolhimento do estudante, com seus problemas, situações sociais e afetivas.

Sobre a possibilidade de imersão precoce no cenário de prática profissional, ressalta-se a pesquisa de Albuquerque, Tanji, Silva, Moço, Felipe e Miranda (2010) na qual narram uma mudança curricular realizada em 2007 nos cursos de Enfermagem, Odontologia e Medicina, no Centro de Ciências da Saúde do Centro Universitário Serra dos Órgãos (Unifeso) e salientam que nestes cursos houve a assunção das metodologias ativas de aprendizagem pelo corpo docente, com imersão dos estudantes no mundo do trabalho desde o 1º período.

Turano (2010) acrescenta que a articulação entre o mundo do trabalho e a academia deve ultrapassar a dimensão do ensino e incluir a pesquisa, ou seja, o ensino com a teoria e a prática e o ensino-comunidade (extensão) e aponta a opção desse modelo com um contexto onde

“a idéia de aprender a estabelecer e interpretar relações e a superar os limites das disciplinas escolares possibilita a não dicotomização da teoria e prática e, conseqüentemente, não separa pensamento e vida”. (p. 43).

Navarro, Illesca e Cabezas (2009) concluem que a aprendizagem baseada em problema multiprofissional, contribui para o desenvolvimento de competências genéricas dos futuros profissionais de saúde, pois desenvolve a capacidade crítica do aluno, ao realizar a aprendizagem ativa, significativa e colaborativa, por meio da construção do conhecimento, de forma integrada.

O conceito de competência integra conhecimentos, potencialidades, habilidades, destrezas, práticas e ações em diferentes fins (pessoais, coletivos, afetivos, sociais e culturais) e cenários de aprendizagem, assim, a formação

nesse modelo necessita fundamentar-se em estratégias que integrem conteúdos, gerando então, aprendizagens em situações complexas, as quais, por sua vez, estimulam, facilitam e provocam a autonomia pessoal do aluno (Schmal, Ruiz-Tagle, 2008).

A orientação dos currículos por competência, na área da saúde, implica a inserção dos estudantes, desde o início do curso, em cenários da prática profissional e com a realização de atividades educacionais que promovam o desenvolvimento dos desempenhos (capacidades em ação), segundo contexto e critérios. Nesse sentido, cabe ressaltar como aspectos de progressão do estudante, o desenvolvimento crescente de autonomia e o domínio em relação às diferentes áreas de competência.

A organização curricular passa então a focalizar o desenvolvimento das áreas de competência com a integração e exploração dos conteúdos, a partir de situações-problema reais ou simuladas da prática profissional. Essas situações representam estímulos para o desencadeamento do processo ensino-aprendizagem. Nas situações reais, sob supervisão, a responsabilização e o vínculo desenvolvidos pelos estudantes com pacientes, com as equipes de saúde e com a própria organização e avaliação dos serviços prestados, também são considerados elementos constitutivos da competência (Lima, 2005).

Segundo Schmal e Ruiz-Tagle (2008) o modelo de currículo baseado nas competências surgiu nos Estados Unidos, no início do século passado, em um contexto de capacitação para o trabalho e das práticas com o objetivo de aproximar os alunos do mundo laboral real. O conceito, entretanto, adquiriu relevância a partir dos anos de 1970, em decorrência das profundas mudanças econômicas e tecnológicas.

Matos e Paiva (2012) por sua vez, situam a década de 1970 para o surgimento do currículo por competências, o qual tem como fim, a formação para o exercício profissional, a partir do investimento nas habilidades e no saber fazer. As competências são consideradas as estruturas da inteligência. Neste

modelo, o currículo é organizado em módulos e estes são constituídos por um conjunto de diferentes saberes disciplinares.

O modelo de currículo por competências evoluiu de uma função instrumental em seu início, para a inclusão de aspectos que não se relacionam necessariamente com o mundo empresarial e sim, com o desenvolvimento das pessoas e com o exercício da cidadania (Schmal, Ruiz-Tagle, 2008).

Há crítica a esse modelo, segundo Matos e Paiva (2012), quando este é situado na tradição do pensamento dos eficientistas sociais com a função de atender demandas dos processos de produção tayloristas e fordistas e que não expressam um potencial crítico. Mas o conceito de competência evoluiu a partir da década de 1980, para uma abordagem dialógica. Na abordagem dialógica de competência, a construção de significado pressupõe a transferência da aprendizagem baseada nos conteúdos, para uma aprendizagem fundamentada na integração teoria-prática.

É na reflexão e na teorização, a partir das ações da prática profissional, preferencialmente realizadas em situações reais do trabalho, que estudantes e docentes constroem e desenvolvem capacidades. Orientar o processo ensino-aprendizagem por competência, tem por definição, um caráter prático e social. Os conteúdos passam a ser explorados considerando-se: o significado a eles atribuídos e sua consistência e funcionalidade para o enfrentamento de situações reais e complexas, segundo padrões de excelência socialmente definidos.

Na abordagem dialógica de competência, há uma forte mudança no papel dos serviços e dos profissionais de saúde na formação profissional. Conseqüentemente, há também uma mudança no papel da escola e dos docentes na relação com estudantes e com os parceiros. Os referenciais dessa mudança encontram-se ancorados no reconhecimento dos diferentes saberes e perspectivas dos atores envolvidos na formação e no princípio de que não há subordinação e sim, complementaridade, na integração teoria-prática (Lima, 2005).

Chiesa, Nascimento, Braccialli, Oliveira e Ciampone (2007) e Lima (2005) destacam que o conceito de competência na concepção dialógica, aponta para o desenvolvimento de capacidades ou atributos nas dimensões cognitivas, psicomotoras/habilidades e afetivas, as quais, quando combinadas, conformam distintas formas de realizar, com sucesso, ações essenciais e específicas de uma profissão.

Nesse sentido, padrões de excelência podem ser respondidos por meio de diferentes combinações, portanto as pessoas podem desenvolver um estilo próprio que se apresenta de forma adequada e eficaz no enfrentamento de situações profissionais familiares ou não.

Segundo Chiesa, Nascimento, Braccialli, Oliveira e Ciampone (Idem)

“Em um currículo orientado por competência, os conteúdos só têm significado quando emergem da prática e a partir daí passam a ser explorados com consistência e funcionalidade para o enfrentamento de situações complexas e reais, construídas socialmente. O que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim a possibilidade de ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta” (p. 240).

A grande diferença entre o enfoque tradicional e o modelo das competências atual, se relaciona à possibilidade da aplicação dos conhecimentos em ambientes reais, abrindo a possibilidade de transformar experiências de aprendizagens em aquisições de competências.

O modelo de currículo por competências vai ao encontro do exposto por Pozo (2002), pois como ele afirma, a aprendizagem deve produzir uma mudança duradoura, que deve ser transferível para novas situações e sempre ser produto da prática, ou seja, a prática deve se adequar ao que o educando tem que aprender. Dentre as dificuldades que habitualmente professores e alunos se defrontam, não conseguir transferir ou generalizar as aprendizagens, são as mais relatadas. Se por um lado os alunos reclamam da quantidade de

conhecimentos que não sabem aplicar, professores, por outro lado, afirmam que os alunos não conseguem utilizar, na prática, conhecimentos que lhes ensinaram.

Pozo (2002) enfatiza que umas das características fundamentais de uma aprendizagem qualitativa é a transferência, ou seja, o que se aprende somente é eficaz se puder ser transferido para novos contextos. Entretanto, ressalta ele, a transferência não é produzida de forma automática sempre que se aprende alguma coisa, assim, é necessário provocar a função adaptativa da aprendizagem, confrontando-a com novas situações, a fim de assimilá-la ao que já é conhecido.

Chiesa, Nascimento, Braccialli, Oliveira e Ciampone (2007) ressaltam que no *locus* do currículo orientado por competência, os conteúdos passam a ter significado se emergem da prática, ou seja, são explorados no enfrentamento de situações complexas e reais. Segundo Matos e Paiva (2012) as situações-problema, o conhecimento útil, a dimensão prática são, portanto, elementos mobilizadores para a seleção de conteúdos e o desenvolvimento das competências.

Roegiers e De Ketele (2004) apresentam o seguinte exemplo para a compreensão do conceito de competência: um professor será considerado competente para dar uma aula se, para além dos diferentes saberes, consegue mobilizar um grande número de capacidades, tais como: analisar (uma situação); antecipar (reações); expressar-se claramente; aprofundar, caso necessário, alguns conteúdos; comunicar aos colegas o que está fazendo; questionar-se sobre o que faz; avaliar a qualidade de seu trabalho.

Para Roegiers e De Ketele (2004) haverá, então, competência se o professor for capaz de aplicar essas capacidades na prática e não somente ter aprendido as teorias sobre elas, então “um bom professor não é o que pode dizer como se deve organizar uma aula, mas aquele que é capaz de organizar uma aula concretamente” (p.44).

Reforçando os autores acima, Allesandrini (2002) ressalta que a competência está relacionada ao “[...] saber fazer algo, que por sua vez envolve uma série

de habilidades “ (p. 164), bem como “[...] redes de esquemas que dialogam [...], para desvendar estratégias possíveis que criam e constituem novas respostas para situações-problema novas ou antigas” (p. 165).

Zabala e Arnau (2010) definem competência, a partir de respostas a algumas perguntas, conforme quadro a seguir:

**Quadro 1:** Definição de competências.

<b>Competência é...</b>	
<b>O que?</b>	A capacidade ou a habilidade
<b>Para que?</b>	Para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas
<b>De que forma?</b>	De forma eficaz
<b>Onde?</b>	Em um determinado contexto
<b>Por meio de que?</b>	Por meio da mobilização de atitudes, conhecimentos e habilidades
<b>Como?</b>	Ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.

Fonte: Zabala, Arnau (2010)

Machado (2002) define como características para a competência:

- ✓ Pessoaalidade, pois o conhecimento é sempre pessoal e as pessoas (e não os objetos, máquinas etc.) é que são competentes.
- ✓ As competências são exercidas em contextos específicos, ou seja, “não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa” (p. 143).
- ✓ A acumulação de conhecimentos não provoca, por si só, a aquisição de competências, mas sim, a capacidade de se mobilizar, de se recorrer a diferentes saberes ou esquemas de ação, para se realizar uma dada tarefa ou o que se projeta.

Roegiers e De Ketele (2004) apontam quatro características essenciais a uma competência:

- ✓ Mobilização de um conjunto de recursos diversos, tais como:

“conhecimentos, saberes de experiência, esquemas, automatismos, capacidades de diferentes tipos, como: *savoir-faire* (saber-fazer), *savoir-redire* (saber-redizer) e *savoir-refaire* (saber-refazer), os *savoir-être* [saber-ser], *savoir-devenir* [saber-transformar-se]”.(p. 47).

- ✓ Caráter finalizado, isto é,

“a competência é inseparável da possibilidade de agir [...] [portanto] os recursos diversos são mobilizados pelo aprendiz com vistas a uma produção, à resolução de um problema que se apresenta na sua prática escolar ou na sua vida cotidiana [...] [e] apresenta um caráter significativo para ele”(p.47).

- ✓ Ligação com uma família bem determinada de situações, assim, para se desenvolver uma competência, é necessário restringir as situações nas quais o aprendiz será solicitado a exercer a competência.

- ✓ Avaliabilidade – a competência é avaliada com facilidade, tanto pela qualidade na execução de uma dada tarefa, como na qualidade do resultado desta.

“Avaliamos uma competência principalmente por meio de um produto, uma produção do aluno, atribuindo-se alguns critérios: O produto é de qualidade?; Corresponde ao que era solicitado?; etc. É possível, também, avaliar uma competência em termo de qualidade do processo, independentemente do produto: rapidez do processo, autonomia do aluno e respeito dos outros alunos, são muitos dos critérios, segundo os quais, podemos nos pronunciar sobre o próprio processo”(Roegiers, De Ketele, 2004, p. 48).

Zabala e Arnau (2010) apresentam alguns critérios para o ensino das competências, os quais, em alguns casos, se assemelham com as características citadas por Roegiers e De Ketele (id.):

- ✓ Sua relevância - para tanto, necessário se faz que esta seja significativa por si mesma, isto é, o aluno possa lhe atribuir um sentido, o qual se cumpre quando fica evidente a sua funcionalidade.
- ✓ O nível de complexidade da situação relativa à sua utilização.
- ✓ Seu caráter prático (procedimental/atitudinal).
- ✓ “O fato de estarem constituídas por uma combinação integrada de componentes que são aprendidos a partir de sua funcionalidade e de modo distinto” (p. 110).

Considerando-se que no currículo por competência, além da construção, há a ressignificação de saberes, é necessário então, maior horizontalização, ação cooperativa, solidária e ética, postura ativa, crítica e reflexiva, desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, identificação dos próprios valores e abertura para a superação de limites e constrições. Nesse caso, segundo Lima (2005), a avaliação ocupa um espaço estratégico tanto no desenvolvimento e melhoria do processo ensino-aprendizagem, como na própria gestão curricular.

Os conceitos referidos neste item fornecem a identidade ao currículo integrado, iniciando-se com uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, com foco na aprendizagem de base problematizadora ou ativa e significativa, com vistas ao desenvolvimento de competências específicas para cada profissão. Esses conceitos são tecidos em conjunto, configurando um currículo que intermediará o diálogo entre saberes, que são complementares.

## **A constituição da formação em Educação Física e seus diferentes modelos curriculares**

O currículo de formação dos profissionais de Educação Física pode ser analisado a partir de dois ângulos. Um deles é a sua evolução histórica com

destaques à questão legal, ou seja, as diretrizes e resoluções, que em grande parte, relacionam-se ao contexto sócio-político brasileiro. O outro ângulo de análise são os modelos de currículo que se movimentam no decorrer dos momentos históricos, em um “ir e vir” que mantém uma certa constância. Estes dois ângulos serão utilizados neste texto.

## **Evolução do currículo de formação em Educação Física, a partir dos contextos históricos brasileiros e seus atos legais**

Krüger (2007) identifica cinco diferentes momentos na história da graduação brasileira em Educação Física e seus respectivos currículos: as primeiras instituições de formação na área, situadas na década de 1930; uma revisão curricular em 1945; constituição de um currículo mínimo e a formação pedagógica em 1969; divisão das formações - Bacharelado e Licenciatura iniciada em 1987; o reforço a esta divisão e a diretriz para uma nova Licenciatura em 2002.

Os primeiros modelos de currículo de formação do profissional de Educação Física no Brasil, tiveram origem na área militar. Segundo Benites, Souza e Hunger (2008), Krüger (2007), Hunger (2004) e Borges (1998), nas primeiras décadas do século XX foram iniciados os primeiros cursos de formação para profissionais de Educação Física, com forte vinculação com os princípios específicos das instituições militares, pois na realidade, estes cursos eram voltados para a formação exclusiva de militares, com exceção do Curso Provisório de Educação Física, também inicialmente desenvolvido pelo exército, mas que em 1929, passou a aceitar a inscrição de civis como também, posteriormente, a partir de 1933, a Escola de Educação Física do Exército – EsEFx.

Souza, Alegre, Hunger e Pereira (2004), entretanto, relatam a existência de um curso com programa civil, na Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, com início de seu funcionamento em 1934.

A polêmica na formação diferenciada entre os graus de Licenciatura e Bacharelado e a discussão sobre o currículo adequado, surge ainda na década de 1930, pois como salientam Benites, Souza e Hunger (2008) e Gimenez (2004) desde este período, foi possibilitada ao bacharel, uma formação na Licenciatura, em modelo conhecido como 3 + 1, ou seja, havia uma formação em determinada área específica (Bacharelado) em um tempo de três anos, acrescido de mais um ano de formação pedagógica (por meio das disciplinas Didática, Práticas de Ensino etc.) para a formação também em Licenciatura.

Souza, Alegre, Hunger e Pereira (2004) apresentam a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, ambas criadas em 1939, por meio do decreto-lei n. 1.212, as quais têm em comum, um eixo com disciplinas denominadas básicas e um conjunto de disciplinas específicas para o tipo de atuação profissional pretendido.

Segundo Benites, Souza e Hunger (2008) o fato do Decreto Lei 9053/46 tornar obrigatória a existência de um ginásio para a prática docente dos alunos de cursos de formação em Licenciatura em Educação Física, indica a percepção de que somente a teoria não desenvolveria a totalidade da formação para esta área profissional e esse fator foi reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN 4024/61, a qual, evidenciou a necessidade da formação específica para o professor.

Souza, Alegre, Hunger e Pereira (2004) também acreditam que a Licenciatura ganhou uma atenção especial, a partir da LDBEN 4.024/61, pois foi a partir desta Lei que se passa a exigir além de um currículo mínimo, um eixo com disciplinas, com a finalidade de garantir uma formação cultural e profissional específica à formação do professor. Salientam que nesse período, o Conselho Federal Educação (CFE) apresentou dois pareceres - N° 292/62 e N° 627/69 – com o objetivo de estabelecer um currículo que considerasse para além do que ensinar, também o como ensinar, portanto, destacando um eixo de disciplinas pedagógicas.

O novo enfoque apresentado pela LDBEN 4024/61 é reforçado em 1962 com o Parecer CFE 292 e a Resolução CFE 9, que apontam a necessidade de se

implementar um novo currículo para a formação de professores. O Parecer CFE 292/62 e a Resolução CFE 9/69 reafirmaram a necessária construção de um perfil profissional específico para a docência, ao indicar como disciplinas essenciais, a Psicologia Evolutiva e de Aprendizagem, Didática, Prática de ensino, dentre outras (Benites, Souza, Hunger, 2008).

Ao final da década de 1960 e durante a década de 1970, destaca-se um contexto de valorização internacional do esporte como um fenômeno de massas (Souza, Alegre, Hunger, Pereira, 2004) e no Brasil, este contexto ganha enorme espaço durante o período da ditadura militar. Acontece no período uma reforma universitária, cuja finalidade, segundo Krüger (2007) e Benites, Souza e Hunger (2008), seria firmar normas para o funcionamento do Ensino Superior brasileiro.

Neste contexto é instituída a Resolução 69/69, a qual, com base no Parecer 894/69 do Conselho Federal de Educação, implementa uma nova matriz curricular para a Educação Física, reestrutura o curso em duas modalidades: Licenciatura e Técnico Desportivo e estabelece um currículo em uma concepção biológica e com a prioridade no “saber-fazer”, até então presentes nos currículos de formação em Educação Física (Krüger, idem).

Gimenez (2004) enfatiza que quanto à orientação didático-pedagógica, a década de 1970, tal como a de 1960, é ainda caracterizada pela forte influência militar e em consequência, a manutenção de um perfil de professor militarista, que concebia o processo de ensino-aprendizagem centrado no professor e dava prioridade à execução correta das práticas corporais, das técnicas esportivas e afirma que “não seria exagero dizer que, grande parte das vezes, o conteúdo das disciplinas ditas ‘práticas’ estava eminentemente voltado ao aprimoramento da aptidão física dos estudantes de Educação Física” (p. 77).

Mas, se por um lado, na década de 1970 há ainda resquícios de um modelo militarista surgido desde a década de 1930, há também mudanças no panorama de formação em Educação Física. Benites, Souza, Hunger (2008) e Hunger (2004) atribuem esta mudança ao progresso quanto à titulação dos

docentes, os quais retornaram, nesse período, de cursos de mestrado e doutorado, realizados no exterior ou no próprio Brasil, em áreas afins.

Hunger (2004) ressalta ainda como decorrente da melhoria na titulação dos docentes da área, a evidência de um processo inicial de criação de um corpo de conhecimento na área da Educação Física, iniciado ao final da década de 1970 e início dos anos de 1980.

A partir da década de 1980, Benites, Souza e Hunger (2008) enfatizam a maior preocupação com área escolar, mas consideram que a grande evolução veio por meio do Parecer CFE 215/87 e da Resolução CFE 03/87 que reforçam a necessidade da existência da distinção entre as formações em Licenciatura e Bacharelado (Nista-Picolo, 2010, Borges, 1998).

Segundo Souza, Alegre, Hunger e Pereira (2004) há características importantes estabelecidas nos decretos CFE 215/87 e na resolução CFE 03/87, em relação aos saberes que anteriormente se subdividiam entre as disciplinas básicas e as profissionalizantes e a partir daí, são configurados em um currículo com maior flexibilidade, com saberes organizados em duas grandes áreas: a formação geral (humanística e técnica) e o aprofundamento de conhecimentos. A flexibilidade se caracterizava pelo fato do Conselho Federal de Educação – CFE – transferir para as Instituições de Ensino Superior, a responsabilidade por elaborar sua estrutura curricular, com carga-horária mínima de 2800 horas, tanto para a Licenciatura como para o Bacharelado.

Borges (1998) ressalta que estas últimas normativas não conseguiram realizar as mudanças além de um “[...] inchaço nos currículos, predominantemente nas áreas esportiva e biomédica [...]” (p.30), pois segundo Dalmas (2012), grande parte dos cursos terminou por adotar a denominada Licenciatura ampliada, a qual se caracterizava pela formação oficial em Licenciatura, mas que pretendia abranger todos os campos de atuação do profissional de Educação Física.

A situação caracterizada acima provocou um amplo debate sobre as áreas de intervenção e perspectivas de formação por área de atuação, pois havia um fenômeno que preocupava: o mercado não fazia distinção entre os dois tipos de formação.

A formação de professores (Licenciatura) ganha novos contornos nos anos de 2001 e 2002, com propostas de mudanças, principalmente com a ampliação da formação centrada em um conjunto de conhecimentos e habilidades para uma qualificação para o trabalho, numa perspectiva de formação humana, que contemple as situações emergentes, como as questões tecnológicas, a infraestrutura dos cursos, a carga-horária e, além disso, considerando o compromisso com a comunidade e privilegiando a competência profissional (Benites, Souza, Hunger, 2008)

Segundo Brasil, CNE (2011a) o Parecer CNE/CP 9/2001 veio subsidiar o Conselho Nacional de Educação – CNE em relação à instituição das diretrizes curriculares referentes à formação das categorias de carreiras: Bacharelado e Licenciatura. Ressalta a legislação específica para a formação do Licenciado com a garantia de terminalidade e integralidade específica, com projetos e currículos próprios, os quais determinam a extinção dos antigos currículos no modelo 3 + 1 (três anos de formação geral, complementado com um ano de formação pedagógica).

O Parecer CNE/CP 28/2001 (Brasil, CNE, 2011f) apresenta as proposições que fundamentam as diretrizes para a carga-horária mínima para os cursos de Licenciatura, considerado como “um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica” (p. 2). O parecer ressalta ainda que a integralização do curso não poderá ter tempo inferior a três anos.

A resolução CNE/CES 07/2004 (Brasil, CNE, 2011c) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e estabeleceu ainda, orientações específicas para a modalidade Licenciatura, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação dos Professores da Educação Básica.

As resoluções CNE/CP 01/2001 (Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica) e CNE/CP 07/2004 (Diretrizes Curriculares para a Graduação em Educação Física) são discutidas por Dalmas (2012), com ênfase no fato desta última diretriz indicar que a formação do profissional de

Educação Física deve ser desenvolvida com propostas distintas para a Licenciatura e o Bacharelado. Dalmas (2012) ressalta ainda com propriedade, que o termo utilizado pelo MEC para o Bacharelado – Graduação em Educação Física – é inadequado, considerando que a Licenciatura é também uma graduação.

As Diretrizes Curriculares para a Graduação em Educação Física, CNE/CES 07/2004 (Brasil, CNE, 2011c), expõem em seu § 1º do Art. 6º que a formação do graduado em Educação Física deve visar à aquisição de competências, de acordo com as suas diferentes áreas de atuação: prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, dentre outras.

Em seu artigo. 3º, a resolução CNE/CES 7/2004 (Brasil, CNE, 2011c) descreve a Educação Física como

“[...] uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.” (p. 1-2)

A resolução CNE/CES 7/2004 (Idem, ibidem), no artigo. 5º, aponta os princípios que deverão fundamentar o projeto pedagógico dos cursos de

graduação em Educação Física. São eles: autonomia institucional; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; graduação como formação inicial; formação continuada; ética pessoal e profissional; ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; abordagem interdisciplinar do conhecimento; indissociabilidade teoria-prática; articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Souza, Alegre, Hunger e Pereira (2004) consideram que as publicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, e da lei 9.696/98 (que regulamentou a profissão da Educação Física), fatos que aconteceram ao final do século XX, vem possibilitando a criação de um novo desenho curricular.

Pode-se ressaltar que possivelmente, os princípios relatados no artigo 5º, assim como a concepção de currículo por competência indicada no artigo 6º, vem subsidiando as inovações curriculares dos cursos de graduação em Educação Física e de outros cursos de formação na área da saúde no Brasil.

## **Características das diferentes abordagens dos currículos de Educação Física.**

Considerando a análise dos currículos de formação em Educação Física no Brasil, há na literatura diferentes denominações, caracterizações e abordagens com aproximações de conceito/fundamentação teórica. Será apresentado a seguir: um bloco de modelos de currículo de Concepção Tradicional - Tradicional Esportivo, Esportivista, Técnico ou Tecnicista; Tradicional Técnico-Científico; um modelo denominado Desenvolvimentista e um bloco de modelos curriculares baseados em concepções críticas - Crítica; Crítico-Superadora. Ao final, apresenta-se os modelos Disciplinar e Integrado.

Segundo Rangel-Betti e Betti (1996) o modelo de currículo Tradicional-Esportivo teve sua gênese no final da década de 1960, consolidando-se na

década de 1970, no contexto da esportivização vigente para a área, nesse período. Após o ano de 1964, período em que o Brasil encontrava-se sob a égide da ditadura militar, percebe-se dois tipos de formação: uma voltada para a preparação do professor que atuará na escola e outra que formará o técnico desportivo.

Hunger (2004) considera que até a metade da década de 1980, a formação para a área da Educação Física priorizou a aprendizagem das técnicas esportivas, portanto, os cursos de graduação apresentavam carga-horária excessiva para os conhecimentos práticos dos fundamentos técnicos relativos aos diversos esportes tradicionais (natação, atletismo, voleibol, futebol, futsal etc). Melo (2007) enfatiza que a influência dos modelos Tradicional-Esportivo ou a Técnico-Científica é até hoje percebida nos currículos de cursos de Educação Física.

Segundo Gimenez (2004) e Rangel-Betti e Betti (1996) o currículo Tradicional-Esportivo apresentava como características: dicotomia entre teoria e prática, disciplinas desarticuladas, as quais contribuíam para uma formação fragmentada, com valorização das disciplinas práticas, principalmente as denominadas esportivas; ênfase na aprendizagem das habilidades técnicas e capacidades físicas, por meio de práticas desenvolvidas em quadras, piscinas e outros espaços específicos dos esportes e a teoria, desenvolvida de forma desintegrada.

Gimenez (2004) enfatiza que

“[...] as disciplinas denominadas teóricas eram aquelas orientadas fundamentalmente para a discussão de conceitos didático-pedagógicos, ou para a descrição de processos fisiológicos do organismo humano; por outro lado, as disciplinas chamadas práticas focavam aspectos técnicos e táticos das modalidades esportivas individuais e coletivas” (p.77).

Melo (2007) afirma que o modelo Esportivista ou Tecnicista recebeu influência da concepção behaviorista ou comportamentalista, cuja “[...] concepção de

homem era a de uma máquina controlada por cadeias lineares de causa e efeito (visão cartesiana)". (p. 24).

Roegiers e De Ketele (2004) ressaltam dois movimentos que buscavam a racionalidade: taylorismo e behaviorismo. O primeiro, relacionado aos estudos de desenvolvimento curricular, propunha maximizar a racionalização na gestão dos processos tendo em vista otimizar a produção e o behaviorismo, relacionado aos estudos sobre aprendizagem (psicologia comportamental), acreditava que ao se basear no comportamento observável, era possível encontrar mais racionalidade nas condutas.

Quanto ao currículo no modelo Técnico-Científico, a sua relevância está no investimento dado aos conhecimentos científicos e filosóficos e ao mesmo tempo, foi um movimento que se contrapôs à concepção curricular de base Tradicional-Esportiva (Darido, 1995, Rangel-Betti, Betti, 1996). Por outro lado, Melo (2007) critica este paradigma curricular por também se basear no modelo Técnico-Linear de Tyler, o qual privilegia o interesse eminentemente técnico.

Doll (1997) situa o modelo de currículo baseado na racionalidade técnica, a partir das teorias de Newton e Descartes. Segundo a concepção do universo estável de Newton, o currículo deve ser organizado em passos graduais e é preciso cuidado para não haver lacunas ou furos. Considerando a visão de mundo de Descartes, tem-se um currículo mecanicista e científico, mensurável, pois necessita de controle e estabilidade, e que desenvolve um processo instrucional determinado a partir de objetivos firmemente estabelecidos. Nesse contexto Doll. representa simbolicamente, o professor como motorista que conduz o processo e o aluno, como um passageiro/objeto conduzido.

Sacristán e Gomez (1998) contextualizam o modelo de currículo de base Técnico-Científica, como espaço que prioriza a eficácia na atuação em determinada área e ao mesmo tempo, apoiando-se no conhecimento científico, tendo em vista uma intervenção profissional previsível e algorítmica. Os autores ressaltam alguns problemas enfrentados por esta concepção no momento em que o discente, agora, profissional, entra em situação de colocar em prática a sua formação inicial: (1º) "[...] sua incapacidade para enfrentar a

natureza dos fenômenos educativos” (p. 83); (2º) “a realidade social, ao contrário da realidade física, resiste a ser enquadrada em esquemas fixos, pré-estabelecidos [...] (pois) é sempre *complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor*” (p. 83) [grifo dos autores].

Darido (1995) e Rangel-Betti e Betti (1996) relatam que o modelo de currículo Técnico-Científico voltou-se para a valorização das teorias das ciências humanas, destacando-se a filosofia, em específico, do conhecimento científico, pois se acreditava que o estudo das teorias, via conhecimento científico, resolveria os problemas práticos.

Salienta-se, entretanto, o fato de ainda haver uma dicotomia entre a teoria e a prática, ou seja, neste modelo de currículo, o aluno aprende como é a execução de uma sequência pedagógica, mas não aprende a executá-la em conjunto com a aprendizagem teórica, pois os defensores desse modelo acreditam que o momento de aplicação da aprendizagem será somente na prática de ensino ou estágio, desenvolvida ao final do curso.

Rangel-Betti e Betti (1996) apontam as dúvidas quanto ao modelo Técnico-Científico, a partir de alguns questionamentos. Será que de fato o conhecimento científico é utilizado pelos profissionais em sua prática de trabalho? Considerando que os diferentes cenários de prática têm como características comuns, a incerteza, a complexidade e a variabilidade de situações, há garantia de generalização do conhecimento produzido nas subáreas de pesquisa para os cenários de prática profissional? São conciliáveis as diferenças epistêmicas, das condutas, linguagem, exigências e demandas profissionais entre os pesquisadores e profissionais?

Rangel-Betti e Betti (Idem) sugerem que essas questões são postas para suscitar uma reflexão acerca da forma de se organizar o currículo no modelo Técnico-Científico, tendo em vista promover mudanças quanto à dificuldade de integração e de aplicação do conhecimento científico, assim como a desconsideração deste em relação aos contextos político-culturais e ao mundo do trabalho.

Gimenez (2004) descreve a abordagem Desenvolvimentista, a qual surgiu nos anos de 1980 e procura fazer um alerta aos profissionais de Educação Física, sobre a necessidade de se considerar as características e necessidades do ser humano em cada etapa da vida, em qualquer tipo de intervenção, seja o planejamento e a implantação de programas de atividade motora.

Esta abordagem recebeu muitas críticas, pois estudiosos questionavam o fato dela se concentrar na 'aprendizagem do movimento', sendo, portanto, considerada reducionista. Gimenez (Idem) enfatiza, entretanto, que segundo seus idealizadores, essa abordagem veio com a função de alertar aos profissionais sobre a necessidade de fundamentação na área da aprendizagem motora, para a prática profissional.

Gimenez (Idem) ressalta ainda que o modelo conceitual Desenvolvimentista foi assumido em proposta na Universidade de São Paulo (USP) para o projeto pedagógico do curso, o qual direciona os conteúdos das disciplinas tradicionais, como voleibol, ginástica etc., para disciplinas baseadas em etapas do desenvolvimento humano, denominadas: Educação Física na Primeira Infância, Educação Física na Segunda Infância, Educação Física na Adolescência, Educação Física na Idade Adulta. Além da Licenciatura, foi criado o Bacharelado em Esporte - voltado para a área da gestão esportiva e preparação técnica.

Segundo Melo (2007) a Tendência Crítica de currículo assume que “[...] o saber escolar não é neutro, (...) é, sim, selecionado e organizado intencionalmente” (p. 142), assim considera que na organização curricular, enquanto alguns conhecimentos serão considerados válidos, outros não serão considerados. Afirma ainda que “inovar a escola e o currículo é desvelar os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar” (p.142).

Melo (Idem) identifica as seguintes características da Tendência Crítica de currículo: resgate do ser humano integral, e em conseqüência, a necessária superação da fragmentação do conhecimento e um contexto de formação profissional humana, ética e sensível. Para Rangel-Betti, Betti (1996) este

modelo está fundamentado no ensino reflexivo e tem como objetivo a formação do profissional crítico e autônomo.

Melo (id.) supõe a existência de uma relação amigável entre a Tendência Crítica e a inovação da prática, isto é, a crítica é pressuposto para o surgimento de novas práticas.

Aspectos referidos por Paiva, Andrade e Figueiredo (2006) são reforçados em Figueiredo (2004) e Krüger (2007), os quais apontam algumas críticas à estrutura curricular dos cursos de formação em Educação Física, pois além da fragmentação do conhecimento, apresenta dicotomia entre as disciplinas básicas, as de formação específica e a pedagógica, prioriza a prática por si só, ainda com ênfase na formação técnico-esportiva e valoriza excessivamente as disciplinas de cunho biológico, em detrimento de outras áreas importantes para o conhecimento do ser humano.

Anjos e Duarte (2009) realizaram pesquisa cujo objetivo foi analisar os currículos de Graduação em Educação Física e concluíram que em grande parte das instituições formadoras, ainda persiste o modelo tradicional de ensino – ou seja, o modelo hegemônico essencialmente biomédico, cartesiano. Por sua vez, Fagundes e Burnham (2005) em pesquisa desenvolvida em cursos da área da saúde da Universidade Federal da Bahia, concluíram que ainda há: (a) pouca ou nenhuma conexão com o mundo real e a experiência vivida; (b) silêncio da comunidade acerca de uma discussão necessária sobre interdisciplinaridade e multiprofissionalidade; (c) carência de projetos com a finalidade de buscar a superação da fragmentação do cuidado em saúde.

Figueiredo (2010) descreve como os maiores desafios para a formação em Educação Física as mudanças necessárias quanto às características presentes no currículo e destaca o desafio de se materializar um currículo menos utilitário, normativo e funcionalista. Dalmas (2012) também critica o currículo de formação inicial em Educação Física, atualmente desenvolvido nas universidades brasileiras e propõe uma organização curricular no modelo integrado, fundamentada na interdisciplinaridade e na gestão coletiva do processo educativo, tendo inclusive, a participação discente.

Gimenez (2004) expõe uma proposta de mudanças nos modelos de currículos de formação em Educação Física existentes no Brasil e salienta que a idéia central é que, independentemente do viés da formação, exista coerência do projeto pedagógico dos cursos com o perfil que propõe formar e que necessário se faz uma discussão fundamentada em questões como a organização mais lógica para os projetos pedagógicos de curso de graduação; definição de uma proporção adequada à formação do profissional de Educação Física dos conteúdos humanísticos, biológicos e socioculturais e entre disciplinas teóricas e práticas.

Brugnerotto e Simões (2009) vão além e apontam um aspecto importante quando salientam a necessidade de se ter como pressuposto para a implantação de currículos em cursos de formação em Educação Física, a visão democrática que “empodera” as pessoas que participam de uma reforma curricular.

As críticas referidas anteriormente foram reconhecidas nas Resoluções 1 e 2 (Brasil.CNE, 2011a, 2011b) e a Resolução 7 (Brasil.CNE, 2011c) do Conselho Nacional de Educação, quando nestas foram apresentadas diversas recomendações nas reformas dos currículos da graduação em Educação Física: formação concebida tendo em vista a aquisição de competências necessárias a intervenções na área escolar, assegurando a indissociabilidade entre a teoria e a prática e a necessidade do educando vivenciar as ações específicas da futura profissão em diversos contextos de aplicação, desde o início do seu curso.

Nista-Piccolo (2010) ressalta que as últimas diretrizes curriculares para a formação do profissional de Educação Física propõem uma integração entre teoria e prática e um currículo baseado em competências profissionais que contemplem as necessidades sociais das diferentes regiões. Salienta ainda ser necessária uma aproximação entre ensino e serviço, pois assim, acredita, seria ultrapassada a dicotomia teoria-prática.

Nesse caso, os discentes estarão em contato direto com os problemas reais, desenvolverão a capacidade de enfrentamento à estes problemas, aplicando

os conhecimentos científicos e integrando reflexões sobre a ação desenvolvida no enfrentamento.

A questão da formação do educador competente é abordada no Parecer CNE/CP 009/2001, o qual coloca a competência como núcleo orientador da formação, a necessária relação entre a atuação profissional e a pesquisa e a integração entre a teoria e a prática (Benites, Souza, Hunger, 2008).

Rangel-Betti e Betti (1996) sugerem características detalhadas para um novo modelo de currículo para a formação inicial em Educação Física:

1. O eixo central do currículo seria a prática, “[...] entendida como uma ação profissional num dado contexto organizacional” (p.13), materializada, por exemplo, em observações de profissionais experientes, simulações de ações do mundo do trabalho da Educação Física, decorrentes de situações-problemas que podem ser solucionadas de forma individual ou em grupo. Esta proposta tem como característica positiva o fato dos alunos serem colocados em situações reais e específicas da profissão, de forma simplificada, controlada, sob a supervisão de um professor-orientador, o qual teria dentre outras, a função de realizar questionamentos sobre a prática pedagógica e o conteúdo a ser utilizado pelo aluno-professor.

“A experiência assumiria, então, um peso muito grande na formação, tão ou mais importante que o conhecimento do conteúdo. Isto não significa o abandono do conteúdo, sem o qual voltaríamos a ser leigos, trabalhando com base na tentativa e erro. O conhecimento do conteúdo (inclusive o conhecimento científico) não deve ser desprezado, mas deve caminhar lado a lado à experiência prática de ensinar” (Rangel-Betti, Betti, 1996, p.14).

2. Valorização do conhecimento e experiência de profissionais da área.

3. As experiências curriculares devem ser desenvolvidas em um contexto de permanente reflexão sobre a prática.
4. Integração teoria-prática em uma relação dialética.
5. Desenvolvimento do currículo por meio de temas, integrando conteúdos de diferentes disciplinas em torno de um tema que dê significado às aprendizagens.

Sobre as críticas declaradas acerca dos modelos curriculares que fragmentam o conhecimento, Darido (1995) expõe uma proposta de inovação curricular que ela denomina de currículo temático. Neste currículo, temas relacionados à profissão integrariam os conhecimentos produzidos em “sub-disciplinas”, de forma que os conhecimentos de disciplinas tradicionais, como fisiologia do exercício, biomecânica, dentre outras, seriam desenvolvidos de forma contextualizada e significativa, por meio de situações complexas. Estas são características do denominado currículo integrado proposto pelas diretrizes curriculares para os cursos de formação das profissões de saúde, e em específico para a graduação em Educação Física.

Hunger (2004) advoga que o currículo dos cursos de formação em Educação Física necessita garantir as competências para a atuação de seus egressos na sociedade. Acredita, entretanto que há um longo caminho a ser percorrido para se alcançar esta garantia, já que a fragmentação das disciplinas e a distância entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, atualmente, é uma realidade que ainda precisa se modificada.

Chacon-Mikahil, Montagner e Madruga (2009) em pesquisa realizada na Faculdade de Educação Física da Unicamp, cujo objetivo foi discutir a experiência de reorganização curricular do curso de graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas frente às novas diretrizes, destacaram dentre as alterações ocorridas, a aproximação entre as áreas de formação identificadas como núcleo central e “conhecimento identificador da área” (p. 194), bem como a mudança no Bacharelado, o qual deixa de ser voltado para as duas áreas específicas - treinamento em Esporte e lazer – e passa a ser generalista.

Silva (2003) afirma que de certa forma, as Diretrizes Curriculares vieram possibilitar mudanças significativas, para a Licenciatura e o Bacharelado, como a organização curricular partindo das competências previstas para o profissional de Educação Física e a perspectiva de utilização de modelo curricular interdisciplinar.

## **Inovações curriculares e a formação do professor de ensino superior**

No decorrer desta revisão, frequentemente é destacado um processo de mudança curricular ou inovação curricular, dado que é este o objeto da presente pesquisa, portanto, inicialmente será discutido aqui o conceito de inovação e, posteriormente, a sua relação com a formação do professor de Educação Física que atua no ensino superior.

Segundo Hernández, Sancho, Carbonell, Tort, Simó, Sánchez-Cortéz (2000), uma mudança curricular é considerada inovação quando além de melhorar o sistema de educação, esta melhoria é visível, percebida pelos que fazem parte do contexto educativo institucionalizado.

Estes autores (Idem) acreditam na necessária relação entre o sucesso de uma inovação e as mudanças nas concepções teóricas e nas práticas docentes, portanto destacam que se não houver conexão entre a proposta de inovação e as mudanças de paradigmas dos docentes, os objetivos da mudança, com vistas à inovação se diluirão e perderão seu sentido.

Mudanças institucionais e, em específico, as inovações realizadas na última década em currículos dos cursos de graduação em Educação Física e de outros cursos da área da saúde, demandam, portanto, em mudanças na função docente no ensino superior.

Sacristán (2000) reforça o exposto ao afirmar que um modelo curricular que organiza os conteúdos em torno de áreas em vez de disciplinas, exige uma

formação docente que parta “... da necessidade de colaboração entre profissionais diversos e entre especialistas das parcelas que nele se integram” (p.78). O autor ressalta ainda que “as mudanças no currículo, reflexo de uma dinâmica social mais ampla, exigem um novo professor” (p. 95).

Outros pesquisadores, como Silva (2009), Vargas, Colus, Linhares, Salomão, Marchese (2008), Garcia, Pinto, Odoni, Longhi, Machado, Linek e Costa (2006), ao descreverem a implantação de currículo integrado ou interdisciplinar em cursos da área da saúde, também apontam a necessária mudança nas concepções e práticas pedagógicas dos docentes, incluindo-se nesse contexto, as dificuldades e inseguranças que estes apresentam com a necessária saída da “zona de conforto” provocada pela reforma curricular.

Demo (2000) faz uma reflexão sobre as inseguranças provenientes de uma inovação, as quais, segundo o pesquisador, podem ser um importante contexto para a aprendizagem, “[...] porque determina a pesquisa, a busca, o questionamento como metodologia permanente de reconstrução sempre provisória” (p.73).

Ressalta-se pesquisa de Silva, Oliveira, Silva, Lima (2010), a qual aponta diversos aspectos que devem ser valorizados para o sucesso da implantação de uma inovação curricular que proponha uma inversão na lógica da formação de profissionais de ensino superior da área da saúde, como:

- ✓ Comprometimento dos envolvidos nesse processo, com uma nova concepção de práticas educativas, ao assumir como pressuposto a problematização das situações de aprendizagem;
- ✓ Implantação de processo de formação docente concomitante às mudanças;
- ✓ Modificação da estrutura da instituição de ensino, adequando-a a nova proposta curricular;
- ✓ Democratização da prática pedagógica, de forma tal que também o aluno possa opinar na escolha de metodologias e recursos e que este tenha autonomia em seu trajeto curricular;

- ✓ Organização de eixos integradores que articulam os saberes das antigas disciplinas;
- ✓ Inserção de professores e estudantes em cenários reais da prática;
- ✓ Prática constante da interdisciplinaridade.

Implementar uma prática educacional orientada por um currículo integrado exige dos educadores a descentralização da sua própria lógica disciplinar, para entrar na lógica multidimensional. Isto pressupõe então que cada educador redimensione a importância absoluta de sua disciplina para considerar a importância relativa e contextualizada às necessidades de cada profissão (Silva, Oliveira, Silva, Lima, 2010).

Pesquisadores como Almeida e Ferreira (2008) afirmam que em um contexto de currículo integrado, que utilize metodologias ativas, o docente necessita ultrapassar a condição de transmissor de conhecimentos para o de facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Outra mudança é a necessidade de uma atitude mais cooperativa, tanto nas atividades de planejamento, como na execução das ações educativas, na medida em que este docente será também um agente integrador entre áreas do conhecimento que constituirão as disciplinas ou módulos do currículo.

Thurler (2001) propõe seis dimensões como condições para a implantação de um processo de mudança em uma instituição de ensino:

- ✓ Na dimensão organização do trabalho - prática que favoreça a mudança e, nesse sentido, é preciso que haja uma lógica organizacional flexível que considere a necessidade de autonomia e responsabilidade coletiva quanto ao projeto de mudança.
- ✓ No espaço das relações profissionais, deve-se transpor uma visão restritiva da identidade profissional que se resume à especialidade e ao trabalho isolado e desenvolver uma cultura de cooperação entre os educadores.
- ✓ Toda mudança necessariamente precisa levar em consideração a cultura da instituição escolar e os sentidos que as pessoas que nela atuam conferem à mudança. Para mudar há a necessidade de

desenvolver um ambiente em que todos se sintam envolvidos no processo de mudança, construindo uma forte identidade coletiva.

- ✓ Capacidade de projetar-se no futuro que significa aprender a agir nas incertezas, para tanto, é importante se municiar com conteúdos e objetivos claros, fundamentados em planejamento e estratégias.
- ✓ A liderança e exercício de poder, as quais, exigem a implementação de um processo democrático na gestão da instituição, que propicie a participação de todos os envolvidos e, principalmente, a transformação dos espaços formativos em verdadeiros espaços de exercício pleno da cidadania.
- ✓ Estabelecimento de uma organização instrutora, o que indica um investimento na educação permanente do educador e a criação de espaços coletivos para avaliações constantes.

Alves (2004) amplia a discussão sobre as mudanças essenciais decorrentes das inovações curriculares, ressaltando a necessidade de uma formação continuada que considere o fortalecimento do processo de constituição do coletivo docente.

Unindo-se à questão da formação, Alves (Id.) sugere também transformações na ação docente, qual seja: (a) manutenção de um ritmo de trabalho processual para além da sala de aula que considere “o estudo das conexões, as relações, a construção de leis e princípios, que se tornam a tônica do processo...”(p.54); (b) posicionamento inter ou transdisciplinar, por meio da prática ou da leitura dos diferentes quadros teóricos das disciplinas e que se configure em dúvida intelectual; (c) e por fim, que fracassos e/ou erros sejam encarados como elementos do processo de flexibilização curricular.

Acredita-se que esta idéia que relativiza erros e fracassos, é ressaltada também por Demo (2000) que a coloca como uma dúvida intelectual, a qual, segundo ele, possibilitará o “salto para o outro lado” ou seja, a mudança para uma inovação. O pesquisador salienta, entretanto, que nessa passagem, não se chega a um porto seguro e sim a outro caminho que aberto, convida a contínua desconstrução e reconstrução, que muitas vezes, é sentido como uma “falta de chão”. Demo (Id.) enfatiza que essa falta de chão é fator de

aprendizagem, na medida em que é determinante para a busca, a pesquisa, o permanente questionamento, pois se apresenta como uma metodologia da reconstrução, sempre provisória.

Demo (Id.) também discorre sobre as condições da inovação e salienta que para inovar-se é essencial definir, de forma radical, as condições de passagem: o que será modificado e como será o novo; olhar de frente, saber desmanchar e desmanchar-se, portanto, partir do que já existe, mas acreditando que o que existe pode ser desmanchado pelo caminho do questionamento.

Explicando um pouco mais, o pesquisador afirma que a inovação pelo caminho do questionamento pode acontecer em dois momentos: primeiro questionando a teoria, considerando-se que esta é instrumento de passagem; segundo, questionando a realidade e assim, ao final, tem-se a reconstrução, razão de ser da desconstrução (Demo, Id.).

A partir dessa reflexão sobre inovação e o seu contexto necessário, Zabalza (2004) expõe como o desafio do professor universitário, a sua transformação e destaca que o compromisso do docente é ser o mediador da aprendizagem do aluno, então, atualmente, enfatiza-se a dupla competência do bom professor universitário: científica e pedagógica. O perfil pretendido é, portanto, ser um profissional da aprendizagem em vez de ser somente um especialista que conhece e sabe explicar sobre determinado tema “[...] deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor lhe ensinou” (p. 169).

O desafio do professor universitário apontado por Zabalza (2004) e o exposto por Demo (2000) quanto a inovar-se pelo caminho do questionamento e ao final, reconstruir-se a partir da desconstrução, podem ser interligados ao indicado por Anastasiou e Alves (2004) quanto às mudanças nas ações de sala de aula. Em vez de o aluno assistir aula e o professor dar aulas, é proposta uma ação conjunta de fazer aulas. Nesse sentido, as autoras apresentam o conceito de ensinagem, criado por Anastasiou em sua pesquisa de doutorado, o qual se constitui de um processo contratual efetivado entre docentes e discentes que, em uma parceria deliberada e consciente, enfrentam a

construção do conhecimento decorrente de ações efetivadas tanto em sala de aula como fora dela.

Tavares e Alarcão (2001) destacam então as mudanças nas funções do professor, o qual passa a ser um mobilizador da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, um guia e ativador no processo de co-reponsabilização da formação no ensino superior

Anastasiou e Alves (2004) acreditam que este é um modelo de ação didática que torna fundamental uma mediação docente, na qual se realiza uma preparação (busca e seleciona estratégias) e se coordena ações necessárias à mobilização dos alunos para as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula ou fora desta, com a finalidade de superar a visão sincrética, caótica, portanto, ainda não elaborada pelo aluno inicialmente, superada, via metodologia dialética e alcançando, então, a síntese.

Demo (2000) aprofunda essa questão quando afirma acreditar na perspectiva do professor como sujeito que dá condições ao aluno de desenvolver seu próprio projeto, em um contexto processual de formação da autonomia e assim, ele salienta que o “professor é quem, sobretudo, tem voz própria e faz os alunos caminharem no sentido de construir sua própria voz” (p. 87).

Masetto (2003) e Zabalza (2004) ressaltam como uma das inovações percebidas no ensino superior brasileiro, a mudança de foco: da transmissão de informações e experiências do professor para o aluno, para a busca do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de estratégias que dêem significado ao que será aprendido, aperfeiçoem a capacidade do aluno pensar e construir seu próprio conhecimento.

O perfil do professor nesse contexto de mudanças, é significativamente alterado, pois ele agora é o mediador da aprendizagem do educando, colaborando ativamente para que este alcance seus objetivos de aprendizagem, assim, ambos são parceiros. A parceria aqui exposta reforça o contrato didático proposto por Anastasiou e Alves (2004).

Almeida e Ferreira (2008) destacam a díade planejamento e execução das atividades educativas, como fontes nucleares de preocupação para o coletivo de professores que tem a pretensão de implantar inovações metodológicas no processo de ensino-aprendizagem.

Benfatti (2011) afirma ainda que um planejamento desenvolvido em um currículo no modelo integrado, demandará mais tempo, considerando que este deverá ser realizado de forma coletiva, portanto, acontecerá em um contexto de discussões e acertos entre os docentes.

Anastasiou e Alves (2004) consideram que grupos de discussão contribuem muito para uma ação coletiva dos professores, tendo em vista pensar uma disciplina coletivamente. Outra questão que levantam acerca do trabalho coletivo de professores é que para fazer parte de um grupo, é essencial a interação, as ações compartilhadas, as quais exigem o desenvolvimento de uma importante habilidade: conversar. Na palavra conversar, segundo as autoras, o “*com*”, significa junto, ter um “outro” junto a você e “*versar*”, significa mudar, portanto, conversar com o outro pressupõe uma abertura para *mudar junto com o outro*.

Anastasiou e Alves (2004) pontuam ainda que

“o ato de trabalhar com o novo gera a insegurança e a resistência de professores e estudantes; a sistemática de conhecer a prática social, tornando-a como ponto de partida e de chegada do trabalho, é algo inovador e desafiante para a maioria dos docentes; a exigência de processos de passividade intelectual atinge a nós e aos alunos, acostumados a trabalhar de maneira predominantemente reprodutivista; o trabalho coletivo exige, entre outras qualidades, a humildade, a qual é pouco desenvolvida na prática docente dominante; será necessário descobrir coletivamente saídas para as situações e formas de adaptação aos novos desafios” (p.54-5).

Segundo Imbernón (2010) é fato que reformas em currículos, inovações quantitativas e principalmente qualitativas, necessitam “[...] contar com o apoio dos professores, com sua imediata atitude positiva em relação à capacitação necessária para as mudanças” (p. 29).

Behrens e Oliari (2007) destacam a continuidade e dinamicidade da evolução humana, as quais modificam as idéias, crenças, valores e conceitos sobre a realidade e complementam

“Essas mudanças paradigmáticas estão diretamente relacionadas ao olhar e à vivência do observador. Os paradigmas são necessários, pois fornecem um referencial que possibilita a organização da sociedade, em especial da comunidade científica quando propõe continuamente novos modelos para entender a realidade. Por outro lado, pode limitar nossa visão de mundo, quando os homens e mulheres resistem ao processo de mudança e insistem em se manter no paradigma conservador. A aceitação ou resistência a um paradigma reflete diretamente na abordagem teórica e prática da atuação dos profissionais em todas às áreas de conhecimento” (p. 54-55) .

Ao apresentar o papel central dos professores nas inovações em instituições educacionais e, em específico, nas universidades e ainda, considerando que estes são os atores sociais que põem o currículo em ação, materializando o que pensam, pontua-se então a importância do investimento na formação do profissional docente, tanto a inicial, como a continuada.

O desenvolvimento do professor de ensino superior está inexoravelmente interligado aos paradigmas da educação e em específico, ao currículo no ensino superior, e este, por sua vez, se apresenta, em conformidade com momentos históricos, caracterizado em diferentes modelos. Acredita-se, portanto que o desenvolvimento do docente, em sua formação inicial, na

formação continuada da profissão, bem como no momento em que este professor passa a ser elemento mediador na construção do projeto de escolarização de outras pessoas, como é o caso do docente de cursos de graduação em Educação Física, se constitui de um processo que caminha em conjunto com o currículo em suas diferentes concepções surgidas ao longo do tempo.

## **As abordagens na formação do professor universitário de Educação Física: a busca por um conceito**

É importante ressaltar a situação constatada quando se realiza um levantamento da literatura sobre a formação do docente universitário na área da Educação Física, no ensino superior. É praticamente inexistente a divulgação de pesquisas publicadas em livros e em bases de dados como a Bireme e Scielo, fato constatado por Lacerda (2010) que afirma haver enorme lacuna de publicações sobre esta formação específica. As teorias apresentadas nesta revisão são, portanto, oriundas de pesquisas desenvolvidas para a formação docente em geral ou formação docente de professores de ensino superior. Aliás, sobre essa questão Sacristán (2002) faz uma advertência: os professores das universidades não pesquisam sobre a sua prática, mas sobre a prática de outros professores, geralmente professores do ensino básico.

A formação do professor, Segundo Behrens (2007) se apresenta em duas abordagens que se contrapõem: há a abordagem conservadora fundamentada na racionalidade newtoniana cartesiana e na atualidade, surge uma abordagem inovadora, fundamentada na complexidade, portanto tendo em vista a interconexão, a interdependência, ou seja, o diálogo entre as ciências.

Ao se relacionar o exposto por Behrens às teorias apresentadas no capítulo anterior, parece ser possível identificar uma ligação entre os modelos de formação de professores e os modelos de currículo.

Behrens (2007) ressalta o conhecimento utilitário, funcional da visão newtoniana-cartesiana, a qual esteve presente no decorrer do Século XX (e ainda é encontrada em currículos, no início do Século XXI) e que dispõe de uma formação de professores nos moldes de um treinamento ou capacitação. É um paradigma conservador, oriundo da exigência da Revolução Industrial, de desenvolver a competência técnica destes profissionais e que no Brasil, atendeu muito bem às necessidades da ditadura, com a finalidade de modelar ou conformar pessoas.

Segundo Behrens (Idem) este tipo de formação baseado em treinamento, capacitação ou reciclagem, apresenta propostas isoladas, portanto sem características de processo de desenvolvimento da profissão de professor e continuou a ser utilizado ainda nas décadas de 1970 a 1980, com o objetivo de remodelar ou mesmo renovar a prática pedagógica do docente de ensino superior, pois havia, a partir da concepção utilitária de formação, a idéia de que assim garantia-se o saber ensinar, por meio do treinamento de um saber-fazer.

O paradigma da complexidade surge com a proposta de superar a lógica linear, com vistas à interconexão, à totalidade, em torno de um eixo articulador e nesse sentido, afirma Behrens (2007), os professores, assim como os outros profissionais, são afetados, pois há mudanças na concepção de formação, a qual se apresenta agora de forma contínua, progressiva, ampla, focada no processo e não no produto, assumindo também uma visão crítica, reflexiva, tendo em vista a transformação da docência, cujos atores sociais são convidados a assumirem uma aliança em sua prática profissional.

Em consonância com esta nova concepção de formação, Imbernón (2010) ressalta que

“As mudanças sociais influenciaram na formação dos professores de forma diferente: demandando outros conteúdos formadores, baseados mais em habilidades e atitudes, dando maior importância ao trabalho em equipe e à colegialidade verdadeira, assim como levando em conta

os fatores da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação” (p. 29).

Garcia (1999) situa uma evolução quantitativa e qualitativa da formação de professores em exercício em Portugal e salienta a diferença entre os termos reciclagem e formação contínua, pois durante muito tempo eram utilizados como equivalentes. Para Garcia (id.), a reciclagem tem caráter pontual, função de atualização profissional, a partir de treino intensivo, caracterizada por Behrens (2007) como paradigma conservador. A formação contínua é processual, pode ser desenvolvida individualmente ou em grupo, é realizada após a graduação e início da profissionalização e é reconhecida também como formação em serviço, educação continuada e desenvolvimento profissional.

Melo (2007) enfatiza que a formação do profissional de Educação Física precisa ser pensada como um processo, pois “[...] não se inicia nem se esgota na formação inicial” (p. 23).

A afirmação que a formação não começa na formação inicial é explicada pelo fato comprovado de que as concepções e práticas sobre como ensinar são adquiridas muito antes dos cursos de formação superior, pois as pessoas são influenciadas por outros professores quando ainda são alunos no ensino básico. São influências muitas vezes reiteradas, sem uma reflexão (aprendizagens implícitas), sem uma crítica, às vezes formando barreiras durante a formação inicial e também na formação continuada.

Entretanto, Melo (2007) faz um contraponto a esta situação afirmando ser a formação um processo inacabado, “[...] em constante movimento de reconversão, inovação, transformação, e os cursos universitários são reconhecidos como um espaço privilegiado para a produção de novos saberes” (p. 23).

Fundamentando-se em Miranda (2012), Marcelo (2009) e Garcia (1999), adota-se neste estudo, o conceito de desenvolvimento profissional de professores, pois como afirmam os autores, esta é uma abordagem que apresenta um caráter processual, organizacional e em contexto orientado para a mudança,

isto é, há um contexto de mudança organizacional e curricular inserido no desenvolvimento profissional. É assumido ainda, o conceito exposto por Zabalza (2004) e Thurler (2002) da universidade como organização aprendente, ou seja, à medida que a instituição se inova, produz um contexto de mudança na docência.

Miranda (Idem) localiza o debate acerca do desenvolvimento profissional do professor de ensino superior como questão atual e, em conformidade com o conceito exposto em Garcia (Idem), salienta que neste tipo de debate, para além do papel do professor, discute-se também o da própria universidade, por ser esta a instituição responsável pelos processos formativos do docente de ensino superior.

Segundo a pesquisadora, o desenvolvimento profissional do professor universitário, tal qual outro tipo de intervenção educativa, acontece a partir de múltiplas dimensões e necessita, portanto, ser analisado sob um ponto que envolva

“[...] os indivíduos, as circunstâncias organizacionais e os contextos interativos em que se enquadra, sem esquecer o universo dos seus eixo-sistemas, tais como os grupos sócio-profissionais, as instituições e a sociedade em geral” (p. 4388-4389).

Na mesma linha salienta-se o exposto por Bolzan e Isaia (2006) que advogam a necessidade da formação do professor de ensino superior ser uma construção essencialmente coletiva, compartilhada, desenvolvida a partir de um processo de indagação, ou seja, considerando uma postura reflexiva acerca da prática, ou do exercício do cotidiano da sala de aula.

Segundo Demo (2000) é necessário ainda que o professor mantenha espírito crítico severo e seja capaz de inovar-se, estar aberto à inovação e de ter projetos próprios, para então, a partir deste contexto, alimentar-se com a necessária crítica, de qualquer teoria inteligente. Em consonância com o exposto por Demo, Garcia (1999) destaca que o desenvolvimento profissional

do professor pressupõe uma permanente curiosidade e atitude reflexiva, pois assim é possível inovar práticas e crenças.

“Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (Garcia, 1999, p. 144).

Garcia (1999) salienta que ao referenciar o conceito de reflexão em um *lócus* de formação de professores, tem-se como objetivo o desenvolvimento das competências metacognitivas que permitam aos docentes “[...] conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a elas subjacentes” (p. 153).

Zabalza (2004) descreve algumas das características de uma cultura institucional, considerada como importante elemento para descrição de organizações aprendentes, na medida em que busca informações a partir de questões como, quais valores implícitos ou explícitos fazem parte da instituição e até que ponto estes são assumidos e compartilhados pelos sujeitos da instituição:

- ✓ Colegialidade como fator chave para a constituição da cultura universitária, a qual “requer um alto nível de identificação com a instituição, como conjunto de valores, tradições e práticas” (p. 86);
- ✓ Colaboração, que é situada no contexto do trabalho em equipe a ser desenvolvido pelos professores e pode ser reforçada, por exemplo, por meio de programas de inovações, onde os docentes trabalharão de forma interdisciplinar;
- ✓ A reflexão, isto é, uma cultura reflexiva, a qual “[...] exige analisar e avaliar coletivamente os diversos fatores de uma situação, dos quais previamente obtivemos informação adequada, com o objetivo de poder fazer ajustes ou de tomar iniciativas [...]” (p. 91).

Alarcão (2001) apresenta a escola reflexiva ou aprendente. De início a pesquisadora afirma que para a escola se constituir como um espaço aprendente, é necessário uma mudança paradigmática e para que essa mudança ocorra, é essencial a ação de refletir sobre quem ela é, como se vive em seu interior, como as pessoas pensam, ou seja, uma escola passa a ser uma organização aprendente quando avalia seu projeto educativo, provoca o diálogo entre seus pares, gerando assim, um conhecimento sobre si.

Nessa mesma linha Garcia (1999) apresenta as características da escola como espaço institucional que ao mesmo tempo produz inovações pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos professores. Esta escola assume como princípio básico, mudar e melhorar o ensino. Dá importância à existência de uma rede interna de liderança instrucional, que tem a função de impulsionar mudanças e inovações. Há nela uma cultura de colaboração e uma gestão democrática e participativa, nas quais os professores compartilham objetivos e tomam decisões quanto a aspectos relevantes aos seus projetos de aperfeiçoamento. Estas características implicam que a escola necessita ter autonomia para tomar decisões quanto ao ensino, organização curricular, docência etc.

Alarcão (2001) propõe como ação necessária à produção de inovações pedagógicas, a leitura, por meio de um olhar multidimensional e a interpretação dos problemas detectados na instituição escolar, tendo em vista buscar soluções, o que implica, afirma, uma investigação na ação, ou seja, o surgimento de um professor com consciência da necessidade de sua formação continuada.

Imbernón (2010) destaca um conjunto de características a ser considerado na formação docente: clima de colaboração entre os docentes, pois favorecerá tanto a aceitação de mudanças como maior inovação nas práticas docentes; apoio externo real e efetivo; considerar a opinião dos docentes desde o planejamento, até a execução e avaliação do programa de formação; no momento de aplicação de inovações na sala de aula, é fundamental que haja o apoio aos docentes, por meio dos próprios colegas e assessores internos ou externos.

## **Aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem do profissional docente em seu percurso de formação**

Acredita-se que para discutir sobre o desenvolvimento docente, é importante refletir acerca de como se aprende, pois nesse processo, o professor poderá estar em *(des)aprendizagem e/ou reaprendizagem*. Assim apresenta-se Charlot (2005), o qual expõe as características da ação de aprender. Segundo o pesquisador aprender ou estar em formação, implica:

- ✓ Ação, mobilização e mudança pessoal, portanto somente haverá aprendizagem a partir de um desejo (seja ele consciente ou inconsciente) e de um investimento intelectual.
  
- ✓ Aquisição de determinadas competências, as quais variam, conforme o contexto histórico e o tipo de formação.

Pozo (2002) chama atenção para o fato de que qualquer situação de aprendizagem em diferentes circunstâncias (implícita/explicita, espontânea/induzida) pode ser analisada, a partir de três componentes: o que se aprende, isto é, quais são os conteúdos resultantes da aprendizagem; os processos, nos quais são produzidas as mudanças ou as aprendizagens; as condições em que os processos de aprendizagem ocorrem.

Cunha (2006) destaca que no ambiente relacional da sala de aula, aprende-se as visões de mundo, concepções epistemológicas, práticas pedagógicas, posições políticas sendo, então, neste contexto, que se formata, de forma implícita ou algumas vezes, consciente, os esquemas cognitivos, procedimentais e afetivos que fundamentam a docência.

O exposto vai ao encontro do que Lastória e Mizukami (2004), Porlán (2002) e Garcia (1998) discorrem sobre as aprendizagens e concepções sobre “ser professor” na medida em que afirmam que estas vão sendo criadas quando

ainda o professor é aluno de outros professores, ou seja, mesmo antes deste estar em formação inicial.

Bolzan e Isaia (2006) discutem também a constituição da docência no ensino superior, salientando que esta é instaurada em um contexto de inexistência de preparação prévia para a assunção da profissão docente, portanto, “[...] ao longo da trajetória docente, os professores vão se formando e se [trans] formando, tendo presentes, as demandas da vida e da profissão” (p. 492).

Sánchez (2010) pontua o caso específico da constituição de características do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por professores universitários e, diferente dos outros pesquisadores, enfatiza uma diferença entre docentes que não tem uma formação inicial específica para a docência e os que passam por cursos com formação pedagógica, no Brasil (como é o caso da Educação Física, no grau Licenciatura) quanto aos conhecimentos implícitos. Para Sanchez os primeiros professores utilizam as crenças (esquemas de ensino de professores antigos) para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e os segundos, se fundamentam em concepções “[...] *porque su condición de pedagogos o expertos en educación les hace conocedores de la naturaleza de las materias sobre enseñanza y aprendizaje*” (p. 271).

Rangel-Betti e Betti (1996) reforçam o exposto quando afirmam não ter a ilusão de que o profissional fundamente suas decisões exclusivamente na ciência, pois já há forte evidência da influência do conhecimento implícito, também conhecido como conhecimento tácito, ou seja, um profissional aprende com outros colegas, aprende por tentativa e erro, adequa suas ações às demandas institucionais, às aspirações da comunidade etc.

Beane (2003) evidencia também as afirmações anteriores ao expor que as pessoas formatam idéias de si próprias e do mundo, por meio das percepções, crenças e valores construídos a partir de suas experiências. Estas idéias tornam-se recursos, esquemas de significação que podem ser utilizados para lidar com diferentes situações pessoais e sociais.

São esquemas dinâmicos, fluidos, na medida em que podem ser reorganizados de diversas maneiras para lidar com diferentes demandas, pois segundo Demo (2000), “a realidade externa não entra sem mais nem menos no cérebro, muito menos se impõe de fora para dentro, mas é apanhada dentro das marcas próprias de uma instância interpretativa (...), a partir do sujeito” (p. 71).

O tipo de aprendizagem que é adquirido sem necessariamente a pessoa estar em situação formal de ensino, segundo Pozo (2002) “[...] não requer um propósito deliberado de aprender nem uma consciência do que se está aprendendo, de forma que produz conhecimentos implícitos [...]” (p. 56), os quais, uma vez aprendidos, são utilizados pelas pessoas em diferentes contextos e sem estas terem consciência de porque os utiliza e que estes foram aprendidos de forma implícita.

Jiménez e Freundt (2009) ressaltam que ao se aceitar ser a mente um sistema que processa informações que adquirem significado em um contexto de interação social, então se aceita que pessoas constroem representações da realidade e interpretam situações com vistas à predição e compreensão do comportamento de outras pessoas e de seus próprios comportamentos.

Segundo Acosta (2013), Nuñez, Ramalho e Ueharab (2009), Vogliotti e Macchiarola (2003), Llanos e Piñero (2002), as teorias implícitas são denominadas teorias, porque quase sempre não se constituem de idéias isoladas, mas sim de um conjunto mais ou menos organizado de idéias, habilidades, crenças e são implícitas, porque são inconscientes e não podem constituir-se em modelos mentais. Os pesquisadores expõem ainda que as teorias implícitas são ferramentas cognitivas de função pragmática, na medida em que são utilizadas para o controle de acontecimentos e para tomar decisões, orientando a prática docente.

Marcelo (2009) salienta duas descobertas importantes sobre as aprendizagens implícitas:

- A conscientização para a efetivação de mudança nas teorias implícitas é um processo lento, e necessita apoiar-se em uma reflexão

sobre aspectos importantes do ensino nos contextos de inovações curriculares.

- As crenças que o docente traz consigo, afetam a interpretação e valoração deste, quanto às suas experiências nos processos de desenvolvimento profissional, o que explicaria, em parte, as causas do pouco impacto que muitas ações de desenvolvimento profissional tem em mudanças efetivas nas práticas pedagógicas docentes e, em consequência, na aprendizagem dos alunos.

Senge, Cabron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton e Kleiner (2005) apresentam o conceito de modelos mentais que se assemelha às características da aprendizagem implícita. Afirmam eles que o ser humano é criatura de interpretação, portanto seus comportamentos, atitudes, são formatados a partir das imagens, histórias e suposições que este leva em sua mente.

Os modelos mentais são tácitos, portanto existem abaixo do nível da consciência e segundo Senge, Cabron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton e Kleiner (Idem)

“em qualquer experiência nova, a maioria das pessoas é levada a aceitar e lembrar apenas das informações que reforçam seus modelos mentais existentes. Os modelos mentais, portanto limitam a capacidade de mudança das pessoas” (p. 51) .

Para a pessoa ter condição de compreender seu mundo (no caso específico, o contexto da educação/formação de pessoas), é necessário então, trazer à superfície, estas suposições tácitas.

Nesse sentido Pozo (2002) destaca que “aprender implica sempre, de alguma forma, desaprender, muitas vezes o difícil não é adquirir um comportamento ou um hábito, mas deixar de fazê-lo” (p. 57).

Se se pretende reestruturar aprendizagens anteriores, muitas vezes, implícitas, com a finalidade de poder assimilar um conhecimento novo, até porque as aprendizagens implícitas não são conscientes, torna-se necessário, tomar

consciência de sua existência, refletir sobre elas, pois assim, será possível mudá-las e “[...] enquanto não tomamos consciência delas estaremos condenados a ver o mundo através delas [...]” (Idem, Ibidem, p.57).

Libâneo (2002) por sua vez, expõe que apesar de haver uma relação entre o pensar e o atuar, os dois são ações de natureza distinta, portanto

“A prática é condição do conhecimento, mas isso não significa que frente a uma ação ou prática não haja esquemas mentais prévios, adquiridos a partir do que vemos nos outros, do que os outros contam, o que vai constituindo o conhecimento sobre a ação. Não é só de prática que vivem os seres humanos, como também não só de teoria”. (p.69).

Vogliotti e Macchiarola (2003) trazem à discussão a importância da relação entre as inovações educativas e a forma como os docentes de ensino compreendem estas inovações. É uma relação que se traduzirá em êxito ou no fracasso das inovações educativas, na medida em que, muitas vezes, depende da forma como estes atores interpretam, redefinem, filtram e materializam as inovações propostas. Nesse contexto, destacam a relevância de um processo formativo concomitante.

Baena Cuadrado (2000) também chama atenção para a necessária relação de coerência entre as concepções docentes sobre as disciplinas e como se desenvolve a aprendizagem e o ensino com o modelo didático-pedagógico adotado pela instituição, pois não havendo a percepção e assunção do professor sobre esta relação de coerência, os resultados nunca serão os esperados.

A partir da situação exposta, a pesquisadora, em concordância com Vogliotti e Macchiarola (id.) traz o estudo das teorias implícitas como elementos importantes na interpretação do currículo, das inovações e intercâmbios acadêmicos, constituindo assim, um conhecimento de importância vital para o entendimento e transformação do ensino, considerando que

*“Las concepciones implícitas que contienen los procesos de innovación pueden estar o no de acuerdo con las concepciones implícitas del profesorado, por lo que es necesario un marco de discusión y reflexión del que formen parte las diversas teorías que mantiene el profesorado de un centro” (p. 223)”*.

Porlán (2002) descreve uma situação comum na formação inicial do professor, pois é inegável que este nível de formação não provoca a necessária ruptura epistemológica necessária, com vistas ao nascimento de um corpo de conhecimento específico da profissionalização do profissional docente e que consiga ultrapassar as crenças e pautas interiorizadas até então. A crítica maior de Porlán é que a formação inicial produz

*“[...] um conhecimento disciplinar academicista, fragmentado e descontextualizado (o qual os professores identificam como “a teoria”), que perde, assim, todo o seu potencial transformador. Desta maneira, a socialização e transmissão da cultura e a prática profissional funciona através de procedimentos extra-acadêmicos, ocultos, eficazes e muito resistentes às mudanças” (p. 273) [tradução livre].*

Mas Porlán (Id.) apresenta um caminho alternativo à situação perpetuada nos cursos de formação inicial, o qual passa pela necessidade de o aluno-futuro professor, aprender a questionar as suas concepções e práticas relacionadas aos problemas fundamentais do currículo (o que ensinar, para que ensinar, quais atividades mais adequadas para determinada turma para que esta evolua para aprendizagens superiores etc.), bem como, aprender a desenhar e aplicar mudanças em suas aulas e no centro onde desenvolve suas ações, ou seja, quando no processo de formação dos docentes, estes recebem orientações para realizar processos de reconstrução crítica de suas condutas e dos saberes implícitos que muitas vezes as sustentam.

Para configurar um processo de desenvolvimento docente, salienta-se a proposta de Libâneo (2002), o qual afirma que para além de simplesmente refletirem acerca da prática docente mais imediata, os professores devem

“... desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira de apropriação teórico-crítica das realidades em questão, considerando os contextos concretos da ação docente. A segunda de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e da resolução de problemas em sala de aula. [...] A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares” (p.70).

Apesar das concepções pedagógicas dos professores universitários serem influenciadas pelo paradigma vigente em sua formação inicial, segundo Behrens (2007), ao longo da sua trajetória docente, estas concepções podem ser renovadas. Para tanto, Cunha (2008) e Garcia (1998) salientam a necessidade de um sistemático exercício de reflexão sobre si mesmo e sobre a sua formação, a fim de que o professor consiga desconstruir as crenças ou teorias implícitas criadas no decorrer da sua formação docente e assim, recompor a sua docência, com vistas a uma ação conseqüente e fundamentada.

Este movimento de reflexão sobre a prática docente é outro tipo de aprendizagem que Pozo (2002) denomina de aprendizagem explícita. É um produto decorrente, uma atividade deliberada, consciente e que tem origem em atividades socialmente organizadas, tais como um processo de desenvolvimento docente.

Segundo Bolzan e Isaia (2006) a formação do docente passa por um processo de transposição didática, configurada por um movimento de (re) elaboração e integração entre saberes da prática, pedagógicos e os específicos de uma área profissional.

Lastória e Mizukami (2004) advogam então que a formação docente necessita ser assumida no modelo reflexivo, considerando que neste há a idéia de processo, com capacidade de oportunizar aprendizagem, a partir do desenvolvimento da consciência e da avaliação da validade das crenças, teorias tácitas ou teorias implícitas dos docentes acerca de suas práticas, no decorrer de sua trajetória profissional.

O processo de desenvolvimento da consciência do professor é descrito por Sadalla, Wisnivesky, Saretta, Paulucci, Vieira e Marques (2005), os quais ressaltam a importância do confronto entre prática vivenciada pelo docente e a reflexão na e sobre a prática que resultam na resignificação dos saberes iniciais. Considera-se, portanto, que as mudanças em suas crenças, poderão se traduzir em mudanças nas práticas docentes e na assunção da necessidade destes atuarem como professores- pesquisadores.

Sadalla, Wisnivesky, Saretta, Paulucci, Vieira e Marques (Idem) destacam ainda que

“Estudar concepções e aplicá-las é algo muito importante, pois pode modificar a ação docente. Mas a transformação da prática, bem como a modificação de uma realidade já estruturada só é possível através da atuação. Porque é durante a ação que surgem os obstáculos, que são passíveis de mudança somente através de tentativas”. (p. 73)

Há condições para os docentes modificarem as suas práticas de ensino. Segundo Vogliotti e Macchiarola (2003) e Baena Cuadrado (2000) é indispensável que os professores estejam conscientes das características que definem o seu pensamento e como estas afetam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. As práticas docentes, portanto, somente serão modificadas se estes analisarem sua própria prática e, em conseqüência, tomarem consciência das possíveis contradições em seu modelo de ensino.

Vogliotti e Macchiarola (2003) sugerem duas etapas para o exercício de reflexão docente. A primeira etapa pode ser desenvolvida por meio de diários,

vinhetas, narrativas, portfólios etc. Após esses momentos de reflexão sobre a sua prática os docentes são colocados frente a frente com a “[...] explicitação dos princípios implícitos, epistemológicos, ontológicos e conceituais que orientam suas práticas” (p. 6) [tradução livre]. Trata-se aqui de auxiliar os docentes a compreender, de forma explícita, o processo implícito, tendo em vista a inovação consciente de suas práticas docentes.

Baena Cuadrado (2000) salienta ainda que “um novo modelo de ensino nunca será adotado por imposição, mas por convencimento da necessidade de mudança na prática docente” (p. 223) [tradução livre] e o convencimento poderá ser concretizado por meio de ações de reflexão sobre a prática para a tomada de consciência.

Libâneo (2002) reporta três significados para a reflexividade: (1º) reflexividade sobre si e sobre o conteúdo da mente; (2º) reflexividade sobre a própria experiência – nesse caso a reflexividade “... é um sistema de significados decorrentes da minha experiência, ou melhor, formado no decurso da minha experiência” (p. 56); (3º) reflexividade sobre a realidade a sua volta, a qual

“... é a reflexão dialética. Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. Essa realidade ganha sentido com o agir humano” (p. 57).

Schön (2000) desenvolveu um conceito sobre o profissional reflexivo que propõe uma reflexão em três instâncias: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação é produzida enquanto o profissional está em ação específica da sua profissão e tem como fim, soluções aos problemas que este encontra no próprio ato, a partir “[...] de uma visão *construcionista* da realidade com a qual ele lida [...]” (Schön, Id., p. 39). Segundo Pimenta (2002) é um “[...] conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto não a precede” (p. 20).

Na reflexão sobre a ação, o profissional reflete retrospectivamente sobre o que fez, tendo em vista constatar como a reflexão realizada durante a ação contribuiu para resolver algo inesperado (Schön, Id.) e nesse caso, ressalta Pimenta (Id.), há a construção de um repertório de experiências que os professores mobilizam quando em situações semelhantes, “[...] configurando um conhecimento prático” (p. 20).

Schön (Id.) caracteriza ainda outra instância do profissional reflexivo: a reflexão sobre a reflexão na ação. Esta acontece quando o repertório de experiências anteriores não consegue dar solução para novas situações, o que demanda uma análise contextualizada, o diálogo com outras perspectivas e teorias que fundamentam o problema. Espera-se assim, que todo o processo da reflexão sobre a reflexão na ação, possibilite explicações fundamentadas sobre a reflexão na ação.

Pimenta (2002) salienta que “[...] esta teoria abre a perspectiva para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática” (p. 20) e propõe que os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir, indo além do reducionismo prático e alcançando o conceito do professor pesquisador.

A autora aponta alguns pressupostos necessários para se chegar ao profissional pesquisador:

- ✓ Ir da reflexão individual para a coletiva e essa passagem, por sua vez, baseia-se em duas questões: (1ª) o papel da teoria, pois o conhecimento da profissão não é necessariamente desenvolvido apenas por meio da experiência concreta e particular do sujeito, podendo sim se nutrir da cultura objetiva (por exemplo, em específico, das teorias da Educação Física) e isso se constitui para a autora, um movimento da epistemologia da prática à práxis, o qual possibilita “[...] ao professor criar seus “esquemas” que mobiliza em situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prática” em constante processo de reelaboração” (p. 26); (2ª) a reflexão coletiva, na qual Pimenta (2002)

caracteriza a escola como instituição aprendente, tal como Zabalza (2004). Nesse sentido o processo de reflexão não se centrará somente sobre o exercício profissional, mas também “ [...] sobre as condições em que este ocorre [...]. A proposta [...] tem importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social”(p.26).

- ✓ Ultrapassar a reflexão e chegar à reflexão crítica, ou seja, do professor reflexivo ao intelectual crítico – neste pressuposto Pimenta (Id.) estabelece uma crítica à teoria do professor reflexivo e indica a concepção de professor intelectual crítico, isto é, as ações reflexivas do professor devem ser coletivas e aponta, nesse contexto, a possibilidade de re-inventar a escola democrática, na qual se investe

“[...] na valorização e no desenvolvimento dos saberes do professor e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas [...]” (p.36).

Freire (1996) afirma que as pessoas são condicionadas, mas não determinadas, portanto, a sua história é tempo de possibilidade. Este grande educador brasileiro chama, então, a atenção dos professores em formação permanente para o que ele afirma ser um momento fundamental: a reflexão crítica sobre a sua prática, pois será refletindo sobre a prática de agora que estes poderão melhorar suas próximas práticas. Freire explica que ao perceber como está sendo ou mesmo quais são as razões de ser como é (ou de fazer o que faz de uma forma e não de outra), mais o professor se torna capaz de mudar, de promover-se, ultrapassando a consciência ingênua e alcançando a curiosidade epistemológica.

O processo de desenvolvimento profissional se dá, essencialmente, em um difícil caminho de autoconhecimento realizado por cada docente, quando se permite refletir sobre a sua prática e com base na curiosidade epistemológica

que Freire cita e na humildade de aceitar a necessidade de mudar, alcance a consciência crítica e se inove.

# **METODOLOGIA**

---

**CAMINHOS DE UMA MUDANÇA NO CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA:  
Construção de um coletivo docente**

### **III. Metodologia**

#### **Tipo de pesquisa**

Identifica-se esta pesquisa como um Estudo de Caso, fundamentando-se em Yin (2010), Bogdan e Biklen (2010), Flick (2009a), Thomas e Nelson (2002)

Yin (2010) justifica que o estudo de caso deve ser o tipo de pesquisa escolhido quando as questões da pesquisa "... procuram explicar alguma circunstância presente (por exemplo, 'como' ou 'por que' algum fenômeno social funciona)..." (p. 24).

Sua importância está no fato de permitir a retenção das "... características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos..." (Idem, Ibidem, p. 24).

Há quatro diferentes aplicações para o estudo de caso: a explicação de presumíveis vínculos causais em intervenções na vida real que sejam demasiadamente complexos para serem estudados por meio de levantamento ou pesquisas experimentais (Yin, 2010, Thomas, Nelson, 2002); descrição de uma intervenção detalhando o contexto real no qual ela ocorreu (Bogdan, Biklen, 2010, Yin, 2010, Flick, 2009a, Thomas, Nelson, 2002); a ilustração de determinados recortes em uma avaliação (Thomas, Nelson, 2002); a exploração de situações nas quais uma intervenção, quando avaliada, não apresenta um único e claro conjunto de resultados (Thomas, Nelson, 2002).

Esta pesquisa advoga ser um estudo de caso, porque buscou compreender em profundidade, uma única situação ou fenômeno social, em seu contexto de vida real - a reforma curricular de um Curso de Educação Física - envolvendo um projeto de uma instituição, tendo em vista explicar possíveis vínculos causais ocorridos no decorrer da implantação do projeto. O "como" e o "porque" referidos na literatura.

O presente estudo está situado ainda como pesquisa com abordagem Qualitativa e Quantitativa.

## **Caracterização dos participantes**

A população deste estudo foi constituída de trinta e seis (36) docentes lotados no Curso de Graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade de Fortaleza.

Foram utilizados como critérios de inclusão e de recrutamento dos voluntários da pesquisa, a participação efetiva dos docentes no processo de implantação do currículo integrado.

A primeira etapa da escolha dos voluntários foi a verificação da participação dos candidatos nas atividades de construção do currículo integrado e esta participação foi considerada por meio da data de contratação do docente, considerando que todos os docentes contratados em 2008 ou antes, participaram de alguma forma, das ações relativas à reforma curricular. Este recorte do tempo justifica-se, pela necessidade relativa aos objetivos do estudo.

Após terem sido identificados os voluntários que se enquadravam nos critérios de inclusão, a pesquisadora apresentou individualmente, o convite para a participação e solicitou a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I).

Posteriormente foi realizada uma estratificação dos voluntários. A estratificação consiste na divisão de determinada população em subconjuntos ou estratos (Gaya, Garlipp, Silva, Moreira, 2008, Thomas, Nelson, 2002). Os subconjuntos foram necessários tanto na abordagem qualitativa como quantitativa e serão apresentados nos itens que detalham os desenhos destas abordagens.

## **Hipóteses testadas**

As hipóteses têm a função de prever um resultado e sendo uma previsão, basearam-se em pensamentos lógicos verificados ao final da pesquisa, assim, fundamentando-se na literatura pertinente, indicou-se para este estudo, as seguintes hipóteses:

H<sub>1</sub>1 - Docentes que passam por uma mudança curricular percebem as inovações e se identificam com elas, se participam como protagonistas das ações específicas da mudança.

H<sub>1</sub>2 - Docentes que participam de mudanças de currículo de base disciplinar para um currículo com desenho integrado acreditam na possibilidade de integração, se foram protagonistas nas ações específicas da mudança.

H<sub>1</sub>3 - A percepção dos docentes acerca da mudança curricular é modificada ao longo do processo.

H<sub>1</sub>4 - Não há diferenças significativas entre o docente com formação inicial realizada em cursos de Licenciatura e o docente com formação inicial em curso de Bacharelado, quanto as suas teorias ou concepções de práticas pedagógicas, quando ambos passam por um processo de desenvolvimento profissional, em um contexto de inovação curricular.

H<sub>1</sub>5 - Há relação direta entre a metodologia de construção coletiva de um currículo inovador e a produção de um grupo aprendente.

## **Desenho da pesquisa com abordagem qualitativa**

Esta pesquisa é considerada qualitativa, pois seu foco é a “essência” de um fenômeno social, portanto, seus objetivos foram antes de tudo a descrição, a compreensão e o significado de fenômenos partindo da perspectiva dos sujeitos estudados; os docentes de um curso de graduação em Educação Física de uma universidade privada.

Ressalta-se que nesse sentido, pesquisadores qualitativos são observadores da condição humana, interessados mais no processo do que no produto (Bogdan, Biklen, 2010, Flick, 2009a, Denzin, Lincoln, 2006, Thomas, Nelson, 2002).

## **Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Os docentes que participaram como voluntários da pesquisa foram divididos em três grupos ou estratos, de acordo com os três eixos que compõem o currículo integrado do curso de Educação Física e dos outros cursos do CCS - UNIFOR: (1) O ser humano e suas relações; (2) Bases e ações técnico-científicas em saúde; (3) Cenários de práticas profissionais.

Justifica-se essa organização pela estratégia utilizada na construção do currículo, na qual os docentes do curso se subdividiram e participaram, em momentos específicos, dos grupos que compuseram os três eixos. Em cada um dos grupos há uma dinâmica, um tempo e estratégias de elaboração que os diferenciam em alguns aspectos.

Contribuíram como voluntários da coleta de dados da pesquisa qualitativa, 27 (vinte e sete) professores assim distribuídos: 11 (onze) do Eixo BasesTécnicas-Científicas da Saúde (BTC), 10 (dez) do Eixo Cenários de Prática (CP) e 06 (seis) do Eixo O Ser Humano e suas Relações (SHR). Cada docente está identificado por siglas e por uma numeração, conforme o estrato ao qual pertence: BTC, SHR e CP, com o objetivo de se resguardar a sua identidade.

## **Procedimentos e materiais utilizados na coleta de dados**

A coleta de dados da pesquisa qualitativa foi desenvolvida em três momentos específicos, mas interligados: entrevista individual, análise documental e entrevista coletiva ou grupo focal.

A primeira coleta foi a entrevista individual, denominada de entrevista narrativa (Flick, 2009). Nesta entrevista foi utilizado um guia de entrevista (Anexo II). Os entrevistados foram estimulados a narrar inicialmente a sua trajetória de formação inicial e continuada e posteriormente as perguntas foram direcionadas à sua participação no processo de reforma curricular no Curso de Educação Física. Ressalta-se que este guia é para entrevista semi-estruturada, na qual, silêncios ou lacunas nas respostas das pessoas entrevistadas podem provocar o surgimento de outras perguntas.

As entrevistas individuais, realizadas no período de abril a junho de 2012, foram gravadas sob autorização dos voluntários e, posteriormente, transcritas por uma profissional especializada em transcrições de pesquisas científicas. Após receber as transcrições, as gravações foram ouvidas novamente em conjunto com as transcrições, com o objetivo de aproximar ao máximo a transcrição do real, considerando que diferente da transcritora, a pesquisadora esteve presente no *lócus* das entrevistas, então possuía a percepção mais aproximada do significado de paradas, silêncios e suas respectivas expressões, no momento da entrevista. Assim, os comentários que compunham esses momentos puderam ser acrescentados às transcrições realizadas pela especialista.

Os locais de realização das entrevistas foram diversos, a depender da disponibilidade e localização do voluntário, entretanto, as perguntas foram as mesmas para todos os docentes.

Entre a entrevista individual e a focal foram analisados diferentes documentos que relatavam ações de construção da reforma curricular. A partir da constatação de que esta reforma teve um componente estratégico mais geral, coordenado pela Assessoria Pedagógica do CCS e o coordenado pelo Curso de Educação Física, mais específico, buscou-se diferentes tipos de documentos nessas duas instâncias, como estratégia complementar às entrevistas individuais e as entrevistas focais (Flick, 2009b).

Os dados foram coletados em diferentes documentos relacionados às ações realizadas pela direção do CCS e coordenadas pela equipe de sua Assessoria

Pedagógica, com a participação dos Grupos de Trabalho dos Cursos do CCS (GT-CCS). Nestas reuniões além da participação de representantes dos cursos, ou seja, os Grupos de Trabalho, houve a participação de docentes que compunham o que era denominado na época de básico, composto por um grupo de disciplinas comuns a todos ou a uma maioria de cursos do CCS. Estes, posteriormente, passaram a ter uma denominação que partiu dos Eixos aos quais faziam parte: Grupo das Bases Técnicas e Grupo do Ser Humano.

Os documentos utilizados para a obtenção dos dados relativos às ações específicas do curso foram: atas de reuniões do colegiado; relatórios ou apresentações em slides de consolidação das produções do Grupo de Trabalho da Educação Física (GTEF), seja para os seminários dos GT-CCS, seja para as reuniões de colegiado do curso.

A terceira estratégia aplicada para a coleta de dados foi a entrevista focal. Segundo Flick (2009), as características deste tipo de entrevista são a sua realização em grupo, a partir da apresentação de um determinado estímulo que pode ser um filme, imagens, um texto, uma situação problema ou estudo de caso. No caso deste estudo, a proposta inicial foi de utilizar um vídeo e perguntas como estímulo para a discussão no grupo (Anexo III).

O objetivo da entrevista focal foi analisar o impacto do estímulo aplicado sobre as pessoas entrevistadas, as quais, segundo Flick (2009a), são constituídas de grupos reais, assim denominados porque são

“... grupos que se interessam pelo assunto da discussão em grupo (...) [e] partem de uma história de interações compartilhadas em relação ao assunto em discussão, já tendo desenvolvido formas de atividades comuns e padrões subjacentes de significados”. (p. 183)

Os locais de realização das entrevistas focais foram diferentes para cada um dos três eixos. A entrevista do grupo do Eixo Bases e Ações Técnico-Científicas da Saúde foi realizada em um laboratório de informática do CCS. A entrevista do grupo do Eixo O Ser Humano e suas Relações, foi realizada no Laboratório de Avaliação Física do Curso de Educação Física e a do grupo

referente ao Eixo Cenários de Práticas, na sala dos professores do Curso de Educação Física.

O período de realização destas entrevistas foi setembro a outubro de 2012.

As entrevistas nos grupos focais foram gravadas e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora, para facilitar a identificação das falas dos entrevistados, se necessário. Em cada uma das entrevistas focais houve uma auxiliar que anotava o nome de cada voluntário no momento em que este se pronunciava e as primeiras palavras de sua fala. O objetivo desta ação foi facilitar a identificação posterior das narrativas, no momento da transcrição. As auxiliares foram duas professoras com experiência em relatoria de grupos focais.

Antes da realização da coleta de dados foram realizados dois Testes Pilotos, tendo em vista a melhoria das perguntas quanto a sua utilidade para a pesquisa, pois como afirma Barbour (2009) "... um estudo-piloto pode sugerir que um material de estímulo é candidato a ter resultados indesejáveis" (p. 119).

As perguntas da entrevista individual foram aplicadas a um docente do curso que apresentava as características de inclusão para ser voluntário da pesquisa, e é experiente pesquisador qualitativo. Este além de responder as perguntas ainda as analisou, a partir das seguintes considerações: se as questões estavam claras e se dariam conta de alguns ou de todos os objetivos da pesquisa.

A clareza das perguntas não foi objeto de questionamento do docente, entretanto, este sugeriu mudanças em três perguntas (4, 5 e 6), por considerar que na etapa de implantação do currículo integrado que o curso ora se encontrava, os dados coletados a partir destas perguntas possivelmente seriam incipientes, em relação ao que os objetivos pediam. Após este teste piloto, as perguntas norteadoras iniciais da entrevista individual foram modificadas (Anexo IV).

O teste piloto para o grupo focal foi realizado com quatro docentes do curso, sendo três do Eixo Cenário de Práticas e uma do Eixo Bases Técnicas. Neste

teste foi utilizado um filme como estímulo, entretanto o resultado não foi positivo, pois as perguntas utilizadas após o vídeo - o que esse vídeo lhes diz? qual a relação que há entre o vídeo apresentado e a experiência que vocês viveram no processo de construção do currículo integrado? – apresentaram um viés em suas respostas, gerando dados que não contribuiriam para os objetivos da pesquisa. Havia ainda nove perguntas após o vídeo e foi observado um cansaço nas pessoas entrevistadas.

Mas considera-se que o resultado da leitura acurada da transcrição do teste piloto da entrevista focal em comparação com a entrevista individual e o exposto nos documentos acerca das ações desenvolvidas pelos colegiado de docentes do Curso de Educação Física para a reforma curricular, foram a base para a decisão de mudança radical da proposta inicial para o grupo focal. Esse momento produziu o *insight* referido em Barbour (2009), pois ao combinar os resultados dos instrumentos de coleta de dados, foi verificado que havia grande quantidade de informações repetidas e imensas lacunas em relação ao requerido nos objetivos. A assunção destas lacunas foi o *insight*. A partir de então, surgiu a decisão de levantar lacunas de dados nas entrevistas individuais a partir dos grupos de docentes/eixos e criar um guia norteador diferenciado para cada eixo (Anexos V, VI e VII).

## **Estratégias para a análise dos dados**

O processo de análise das informações obtidas na coleta de dados passa por uma análise de seu conteúdo sendo este, posteriormente, organizado em classes por aproximações e a partir desta classificação, estabelecidas as categorias de análise, fundamentadas nos estudos de Bardin (2009) para o processo de análise de dados em pesquisas com abordagem qualitativa.

A categorização se constituiu de um processo em duas etapas, fundamentadas em Bardin (2009): 1ª - o inventário: etapa na qual os elementos foram isolados; 2ª - a classificação: determinação de uma organização para as mensagens, denominando a categoria.

Na primeira etapa do inventário foi realizada uma leitura atenta e impregnante (Minayo, 2012), a princípio para apreender e organizar mesmo que ainda de forma pouco estruturada, elementos que seriam importantes nas próximas etapas (Campos, 2004). O resultado da leitura flutuante foi a criação de unidades, denominadas de unidades de registro, por Bardin (2009) e unidades de sentido, por Minayo (2012).

Dentre os tipos de unidades de registro, o utilizado nesta pesquisa é o denominado por Bardin (2009) de análise temática. Segundo a autora,

“Fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 131).

As unidades de registro ou de sentido, foram criadas, em cada um dos grupos focais, nas entrevistas individuais e nos documentos relativos à mudança curricular. Para tanto foram considerados os temas já determinados a princípio nas perguntas das entrevistas individuais e do grupo focal, nos objetivos da pesquisa, bem como aqueles que surgiram de forma repetida em variadas respostas dos sujeitos da pesquisa e nos documentos. Inicialmente foram encontradas sessenta e seis (66) unidades de registro ou de sentido.

Como segunda etapa do inventário, as unidades de registro foram listadas em conjunto com os dados coletados. A listagem se deu decorrente da digitação destas unidades de registro antes de cada fala dos entrevistados desta pesquisa e também, nos documentos já digitalizados, no início de frases, itens, parágrafos.

O motivo desta ação foi facilitar a análise da importância de cada unidade de registro, por meio da frequência de seu surgimento, nesse caso, cada unidade criada foi organizada em sequência e para tanto, foi utilizada a ferramenta do Word – “Classificar”, pois esta ferramenta coloca o texto em ordem alfabética. Assim identificou-se as unidades de registro com significado, por sua frequência de surgimento.

Como terceira ação, para chegar as categorias de análise, procedeu-se a exclusão das unidades de registro duplicadas, observadas após a listagem das unidades da segunda etapa do inventário. Ao final foram encontradas trinta e nove (39) unidades de registro ou sentido.

Os critérios utilizados para a unidade ser considerada duplicada foram: palavras exatamente iguais ou sinônimas, frases diferentes, mas com o mesmo sentido. Após verificadas as unidades que poderiam ter relação entre si, estas foram organizadas em um conjunto e consideradas como possíveis unidades que poderiam compor categorias de análise.

Nesta etapa foi realizada uma nova leitura atenta, aprofundada e impregnante (Minayo, 2012) das unidades de registro e a partir da leitura, surgiram as unidades de contexto, as quais, segundo Bardin (2009) servem

“...de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro”. (p. 133).

As unidades de contexto que surgiram da leitura aprofundada das unidades de sentido foram quatro, assim denominadas: inovação curricular; ações decorrentes do currículo em ação; desafios em contextos de inovações curriculares (percepção do momento); constituição de uma organização aprendente.

Estas quatro unidades de contexto, por agregarem as unidades de sentido como conjuntos de narrativas com aproximações temáticas, determinaram categorias e subcategorias iniciais, assim denominadas:

Categoria 1 - A inovação curricular. Subcategorias: as diretrizes curriculares e a Educação Física; a construção coletiva do Currículo dos cursos e do Núcleo comum; construção coletiva dos módulos específicos da Educação Física.

Categoria 2 - Ações decorrentes do currículo em ação. Subcategorias: adaptações estruturais e administrativas; adaptações pedagógicas/na

docência; percepção das mudanças decorrentes da inovação; desafios em contextos de inovações curriculares: medo, insegurança, descrença, resistência dos docentes antes da implantação; medo, insegurança, descrença, resistência dos docentes dos docentes após implantação.

Categoria 3 - Constituição de uma organização aprendente. Subcategorias: as ações de desenvolvimento docente intitucionais – GTEF e Assessoria Pedagógica integrada à construção dos módulos- Eixos; das Teorias implícitas ao docente com consciência crítica.

Ao depurar a organização das unidades de sentido nas categorias estabelecidas, verificou-se a necessidade de se modificar algumas subcategorias, agregando-as para dar maior robustez e assim, fortalecer a categoria, portanto, manteve-se as três categorias com algumas mudanças em seus nomes e procedeu-se a uma integração de subcategorias. Ao final estabeleceu-se três subcategorias para a primeira categoria; duas para a segunda e três subcategorias para a terceira categoria.

## **Desenho da pesquisa com abordagem quantitativa**

Gaya, Garlipp, Silva e Moreira (2008) e Thomas, Nelson (2007) definem o desenho da abordagem quantitativa utilizada nesta pesquisa, como *ex post facto*. O enquadramento como *ex post facto* se dá porque este estudo pretendeu identificar possíveis relações entre variáveis, com proposta de comparação entre grupos, relacionadas a condutas comportamentais específicas, cujos efeitos já ocorreram.

Gaya, Garlipp, Silva e Moreira (Idem) destacam que a pesquisa *ex post facto* é considerada não experimental, pois

“ ... O pesquisador não manipula a variável independente, posto que os efeitos dela sobre a(s) variável(eis) dependente(s) já ocorreram. Nesse caso, cabe apenas ao

pesquisador observar, quantificar e interpretar os efeitos sobre a(s) variável(eis) dependente(s)” (p. 118).

## **Definição das variáveis**

Como variáveis independentes apresenta-se: formação docente inicial em Bacharelado (estrato A); formação docente inicial em Licenciatura (estrato B).

As variáveis dependentes são as seguintes: concepções ou teorias da aprendizagem (tradicional, ativa, crítica, técnica e construtivista).

## **Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Foram escolhidos dezessete docentes como voluntários, utilizando-se como critério de inclusão, a participação dos sujeitos nas ações de formação docente desenvolvidas durante o processo de implantação do currículo integrado. Utilizou-se como critérios de exclusão: (1) o tempo menor que dois anos no curso, pela impossibilidade deste docente ter participado da totalidade das ações de formação; (2) o docente com formação inicial em Bacharelado que tenha participado de curso de pós-graduação na área pedagógica, por provavelmente, descaracterizar a diferença inicial na formação – Licenciatura x Bacharelado.

Aos docentes participantes da pesquisa foi aplicada uma estratificação, organizando-os em dois grupos (A e B). O grupo A ficou constituído de oito (08) docentes com formação inicial em cursos de Bacharelado e o grupo B, de nove (09) docentes com formação inicial em cursos de Licenciatura. Foi excluído um docente do grupo A, pois este participou de um curso de pós-graduação na área pedagógica.

As características dos docentes quanto a sua formação inicial, pós graduação e formação continuada desenvolvida na UNIFOR, estão destacadas a seguir. Cada docente foi identificado por siglas, conforme o estrato ao qual pertence: Bacharelado = B; Licenciatura = L e uma numeração.

L1 - Licenciatura em Educação Física. Especialização em Ciências do Esporte. Mestrado em Educação. Desenvolvimento docente na UNIFOR - cursos: ensino-aprendizagem, metodologia da problematização; oficinas: elaboração de objetivos de aprendizagem, metodologias ativas.

L2 - Licenciatura em Educação Física. Especialização em Treinamento Desportivo. Desenvolvimento docente na UNIFOR- seminário para novos docentes; oficinas: elaboração de planos de ensino, metodologias ativas, estudo de caso, metodologias integradas/como integrar o currículo; palestras e oficinas: currículo integrado, oficina: Grupo de Problematização (GP).

L3 - Licenciatura em Educação Física. Especialização em Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus. Mestrado em Ciências do Desporto. Desenvolvimento docente na UNIFOR - seminário para novos docentes; cursos: metodologias ativas, relações humanas; oficinas: metodologias ativas, Grupo de Problematização (GP); palestras e oficinas: avaliação, metodologia da problematização, currículo integrado.

L4 - Licenciatura em Educação Física. Especialização em Fisiologia do Exercício. Especialização em Reabilitação Cardíaca. Mestrado em Educação em Saúde. Desenvolvimento docente na UNIFOR - cursos: pedagogia no ensino médio, educação à distância; seminário para novos docentes; palestras e oficinas: avaliação, currículo integrado.

L5 - Licenciatura em Educação Física. Especialização em Fisiologia do Exercício; Especialização em Treinamento e Fisiologia na Área de Terceira Idade. Desenvolvimento docente na UNIFOR - cursos: novos docentes, problematização; palestras e oficinas: currículo integrado, avaliação.

L6 - Licenciatura em Educação Física. Especialização em Metodologia da Pesquisa Científica; Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana. Desenvolvimento docente na UNIFOR - cursos: didática ensino superior, metodologias ativas, relação professor/aluno; palestras e oficinas: currículo integrado, avaliação, metodologia da problematização.

L7 - Licenciatura em Educação Física. Especialização em Educação Física Infantil. Mestrado em Educação em Saúde. Doutorado em Ciências do

Desporto (em andamento). Desenvolvimento docente na UNIFOR – Cursos: didática e estratégias de ensino e aprendizagem; palestras: currículo integrado, metodologias problematizadoras, avaliação; oficinas: Grupo de Problematização (GP), mapa conceitual.

L8 - Licenciatura em Pedagogia e formação em psicodrama pedagógico. Mestrado em Educação. Desenvolvimento docente na UNIFOR - professora de cursos de extensão para docentes da Unifor nas áreas de didática, metodologia de ensino, dinâmica de grupo etc.; Seminário de preparação para a nova concepção de currículo integrado; palestras: avaliação, currículo integrado; oficina: currículo integrado.

B1 - Bacharelado em Medicina Veterinária. Especialização em Avicultura. Mestrado e Doutorado em Reprodução Animal. Desenvolvimento docente na UNIFOR - seminário para novos docentes; curso de metodologias de problematização; oficinas: avaliação, elaboração de itens problematizadores; palestra e oficina: currículo integrado, Grupo de Problematização (GP), mapa conceitual.

B2 - Bacharelado em Fisioterapia. Especialização em Traumatologia/Ortopedia. Mestrado em Fisiologia. Desenvolvimento docente na UNIFOR - oficina metodologias ativas, Grupo de Problematização (GP); palestras e oficinas: currículo integrado, avaliação.

B3 - Bacharelado em Medicina Veterinária. Mestrado em Reprodução. Doutorado em Biotecnologia (em conclusão). Desenvolvimento docente na UNIFOR – cursos: docência em Educação à Distância, metodologia da problematização, PBL; oficinas: metodologias ativas; Grupo de Problematização (GP); palestra e oficina: currículo integrado.

B4 - Bacharelado em enfermagem e em Direito. Mestrado em Farmacologia. esp. em Direito Administrativo. Desenvolvimento docente na UNIFOR – cursos: iniciação à docência, problematização; oficinas: avaliação, Grupo de Problematização (GP), estudo de caso, objetivos; palestra e oficina: currículo integrado.

B5 - Bacharelado em Agronomia. Mestrado e Doutorado em Bioquímica. Desenvolvimento docente na UNIFOR – cursos: iniciação à docência, metodologia da problematização; oficinas: avaliação, Grupo de Problematização (GP), elaboração de objetivos; palestras: currículo integrado, avaliação.

B6 - Bacharelado em Psicologia. Mestrado em Psicologia. Desenvolvimento docente na UNIFOR – cursos: didática, metodologia do ensino superior; oficinas: metodologias ativas, Grupo de Problematização (GP).

B7 - Bacharelado em Administração de Empresas. Mestrado em Administração de Empresas. Desenvolvimento docente na UNIFOR – curso: didática; oficinas: metodologias ativas; elaboração de módulo do currículo integrado.

B8 - Bacharelado em Ciências Sociais. Mestrado em Ciências Sociais. Desenvolvimento docente na UNIFOR – cursos: iniciação à docência, educação de jovens e adultos; oficina: de GP; palestras: currículo integrado, avaliação.

B9 - Bacharel em Psicologia. Especialista em neuropsicologia. Formação em psicoterapia humanística fenomenológica. Mestrado em saúde coletiva. Desenvolvimento docente na UNIFOR - cursos: metodologias ativas; Seminário para novos docentes; palestras e oficinas: avaliação, currículo integrado.

## **Procedimentos e materiais utilizados na coleta de dados**

Para a coleta dos dados utilizou-se o Questionário Atribucional das Teorias Implícitas do Professorado sobre o Ensino, adaptado e validado por Nuñez, Ramalho e Uehara (2009) para ser aplicado a professores de ensino superior (Anexo VIII).

O questionário é composto por 32 enunciados, identificados como E1 até E32 e caracterizam cada uma das grandes concepções ou teorias pedagógicas: tradicional, ativa, crítica, técnica e construtivista, as quais se constituem de marcos para a identificação das teorias implícitas dos docentes.

Fundamentando-se em Jiménez, Freundt (2009), Vogliotti, Machiarola (2003), Delgadino Nogueira, Zurita Molina (2003), Llanos, Piñero (2002), caracteriza-se cada uma destas teorias, a seguir:

**Teoria Tradicional ou Dependente:** concebe o processo de ensino-aprendizagem como ação dirigida pelo professor, o qual acredita que o aluno é incapaz de aprender por si (não constrói seu conhecimento); o ensino depende dos conteúdos e do ritmo do professor e este conteúdo deve ter caráter rigorosamente científico e aprofundado; ao aluno cabe ouvir as explicações de forma passiva, em silêncio e com interesse para memorizar ao máximo os conteúdos.

**Teoría Crítica ou Emancipatória:** postula que o proceso ensino-aprendizagem é antes de tudo, um processo político e, desta forma, está comprometido com valores sociais, ideológicos, éticos e morais; acredita que o tipo de conhecimento disseminado implica relações de poder e que o currículo escolar representa a ideología e cultura da sociedade, então, o papel dos profesores deve perpassar pela construção de uma consciéncia de classe social.

**Teoría Ativa ou Expresiva –** acredita que o eixo central da programação do processo ensino-aprendizagem deve ser constituído de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelo aluno, valorizando-se assim, a experimentação permanente, a educação para a vida, a entrada precoce do aluno no mundo do trabalho; concebe o aluno como o centro do proceso, então, este precisa ser instigado a experimentar, indagar, opinar e buscar soluções para problemas propostos nas atividades/experimentações, enfim, a desenvolver autonomía.

**Teoria Tecnicista ou Produtiva:** defende a busca de resultados e eficácia no processo ensino-aprendizagem, o qual é orientado por objetivos que, por sua vez, tem como papel o controle; se fundamenta no pragmatismo e se centra na idéia de que o conhecimento útil a ser ensinado é o científico e os hábitos eficazes, portanto, o ensino acontecerá com sucesso, se houver um ambiente ordenado.

Teoria Construtivista ou Interpretativa: processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno. A aprendizagem se dará por meio de um processo de construção de significados, mediada pelo professor. Considera mais importante o processo da aprendizagem do que o produto final, ou seja, o que foi aprendido.

A escala de Likert foi utilizada para as respostas aos enunciados do questionário. Para cada enunciado, o docente voluntário desta pesquisa marcou um ponto de concordância, em uma escala de 0 a 7, tendo a gradação inicial “zero”, o significado de totalmente em desacordo, até a gradação 7, significando, totalmente de acordo.

## **Estratégias de análise de dados**

Aos dados resultantes do questionário foram calculados dois índices: o Índice de Tipicidade – IT e o Índice de Polaridade – IP.

O IT informa sobre a presença do grupo em relação a uma determinada teoria, sendo a avaliação ou interpretação realizada por meio de uma gradação entre: baixa, média e alta. O IT é considerado baixo quando as médias das pontuações apresentam como resultados uma variação entre 0 e 2; médio, quando seus resultados são acima de 2 até 4 e alto, se os resultados estiverem acima de 4 até 7 (Nuñez, Ramalho, Uehera, 2009).

O IP objetiva determinar o grau de exclusividade dos dois grupos – Licenciados e Bacharéis - a uma das teorias ou correntes pedagógicas e a sua exclusão das outras (Idem, Ibidem).

A fórmula para o cálculo do Índice de Polaridade de uma teoria é:

$$IP = \frac{ITTR}{7} - \sum \frac{ITY}{28}$$

Onde:

IP = Índice de Polaridade;

ITTR = Índice de Tipicidade da Teoria de Referência;

7 = Número máximo da escala de Lickert

$\Sigma$  ITY = Soma dos Índices de Tipidade das outras Teorias.

$28 = (N.^{\circ} \text{ de teorias} - 1)7 = (5-1)7 = 4 \times 7 = 28$  (Nuñez, Ramalho, Uehera, 2009).

Determina-se o IP por meio do valor +1 ou -1. O resultado positivo indicará a associação exclusiva do grupo a uma das teorias de aprendizagem e a sua atipicidade em relação às outras teorias. O resultado negativo, ao contrário, determina a pertinência do grupo a todas as teorias, mas não a teoria de referência (Idem, Ibidem).

As análises estatísticas foram realizadas com o auxílio do pacote *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 16.0 for Windows

Para a análise estatística, inicialmente foram testados todos os dados das variáveis dependentes analisadas nesse estudo quanto a sua normalidade, por meio do Teste *Shapiro-Wilk*. Este teste foi utilizado pelo fato do N amostral da pesquisa ser menor que 50.

A homogeneidade das variâncias foi verificada pelo Teste de *Levene*, por ser este um dos testes mais potentes realizados para este fim, segundo Maroco (2010).

Quando os testes de *Shapiro-Wilk* e *Levene* caracterizaram as variáveis, respectivamente com distribuição normal ( $p \geq 0,05$ ) e variâncias homogêneas ( $p \geq 0,05$ ), foram calculadas a média e o desvio padrão e utilizou-se o Teste Paramétrico *t-Student* para grupos independentes. Em todos os casos o nível de significância adotado foi de 5%.

Para os dados que não apresentaram distribuição normal e não atenderam aos critérios de homogeneidade, foi utilizada a estatística não paramétrica (*Mann-Whitney U*). Entretanto, ao final das análises, optou-se pela realização de ambos os testes paramétricos e não paramétricos, pois segundo Maroco

(2010) o teste paramétrico (*t-Student*) é robusto ao erro tipo I, mesmo quando as distribuições sob estudo não se apresentarem como normais (enviesamento e/ou achatamento considerável). Assim, os resultados foram apresentados em média, mediana, desvio padrão, nível de significância estimado pelo teste *t-Student* (<sup>a</sup>p) e pelo teste não paramétrico *Mann-Whitney U* (<sup>b</sup>p).

Considerou-se diferenças significativas entre os grupos, quando os valores calculados de p foram menores que 0,05 ( $p < 0,05$ ).

## **Validade e fidedignidade dos Dados**

Alguns critérios de validade e fidedignidade foram utilizados. Nesse sentido, esta pesquisa assumiu cinco estratégias que asseguram a validade interna apontadas por Flick (2009a) e Silva (2009), a partir das seguintes ações:

- Verificação da plausibilidade ao se retornar os dados e a interpretações para os sujeitos pesquisados;
- Estabelecimento de um período de tempo longo para a coleta de dados;
- Investimento no envolvimento dos participantes em todas as fases da pesquisa, por meio do convencimento da sua importância;
- Clareza e transparência em relação aos preconceitos e orientação teórica da pesquisadora no começo do estudo, a partir do exposto no seu diário de campo;
- Utilização da estratégia de triangulação.

A triangulação é uma palavra-chave utilizada, segundo Flick (2009a, p. 361) "... para designar a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno".

Nesta pesquisa foram utilizados três dos quatro tipos de triangulação apresentados em Flick (2009a, 2009b):

- Triangulação das fontes de dados – diferentes tipos de fontes de dados, os quais, especificamente no presente estudo, são as pessoas individualmente, três grupos diferentes e documentos diversos.
- Triangulação da teoria – variadas perspectivas na abordagem dos métodos (quantitativo e qualitativo), pois assim, se tem pontos de vista teóricos, sendo estes situados lado a lado, com a finalidade de se verificar a utilidade e capacidade destes e possibilitar o incremento de produção de conhecimento.
- Triangulação entre diferentes tipos de técnicas de coleta de dados – nesta pesquisa foram utilizadas quatro diferentes técnicas de coletas de dados: entrevista individual, grupo focal, análise documental e aplicação de questionário (Flick, 2009b).

O quarto tipo, a Triangulação do investigador, na qual há diferentes observadores/entrevistadores com a finalidade de minimizar as visões tendenciosas, produtos da condição humana da pesquisadora, não foi utilizada pela dificuldade de encontrar pessoas disponíveis para uma coleta tão abrangente como a realizada nessa pesquisa. Mas houve o apoio de professores voluntários que não participaram como sujeitos da pesquisa no momento da realização das entrevistas focais (grupos focais), como relatores destas entrevistas.

Yin (2010) complementa as características de uma triangulação quando aponta como vantagem mais importante, o desenvolvimento do que ele denomina de linhas convergentes de investigação, sendo essa convergência, um processo de triangulação e corroboração da pesquisa.

Thomas, Nelson (2002, p. 330) também citam o conceito de convergência, o qual segundo os autores

“... é o que você espera encontrar como resultado da triangulação. É o análogo ao poder da análise fatorial, onde, se os mesmos resultados aparecem com diferentes técnicas metodológicas, provavelmente não se trata simplesmente do resultado de um método”.

Baseando-se na proposta de Flick (2009a) este estudo utilizou ainda como recurso para a ampliação da confiabilidade dos dados da entrevista, um simulado (Teste Piloto) das entrevistas individuais e coletivas e uma avaliação dos instrumentos, após os Testes Pilotos. E no caso do questionário, optou-se por um instrumento validado e específico para docentes de ensino superior.

# **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

**CAMINHOS DE UMA MUDANÇA NO CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA:  
Construção de um coletivo docente**

## **IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este capítulo apresenta os resultados do estudo, descritos sob a forma de narrativas e depoimentos dos docentes do Curso de Educação Física pesquisado e estabelece uma discussão destes resultados, por meio da sua organização em três categorias de análise.

A categoria 1 – Caminhos da inovação curricular – analisa o processo de mudança no currículo do Curso de Graduação em Educação Física. Destaca como o curso estabeleceu o percurso, organizou o grupo de docentes que protagonizou a mudança e ainda, discute o currículo do curso, resultante deste processo, a partir das orientações das diretrizes curriculares para a área.

Na categoria 2 - Os desafios na implantação de uma inovação curricular – traça-se uma discussão acerca das reações docentes durante o processo de mudança e a implantação do currículo no curso de Educação Física da Unifor. São analisados sentimentos e percepções dos docentes e as adaptações necessárias a uma mudança com características de inovação, ambas consideradas como desafios para os atores sociais que vivenciaram a mudança curricular.

Como categoria 3 - A constituição de uma organização aprendente – estabelece-se uma discussão acerca da formação docente na instituição pesquisada, descrevendo a partir das experiências dos sujeitos docentes, a trajetória processual de desenvolvimento da docência no Curso de Educação Física, antes e durante a implantação do novo currículo e expõe-se a perspectiva futura para este tipo de formação.

### **Categoria 1 – Caminhos da inovação curricular**

Inicia-se este subitem com a categoria que descreve a história da construção de um currículo, cuja principal característica é o fato de ter acontecido de forma

coletiva. Nesse contexto, passa necessariamente, pela narrativa de diferentes vozes decorrentes das experiências vividas pelos atores sociais que participaram deste caminho.

Este contexto aliado às ações descritas em documentos pertinentes à reforma, constitui a apresentação dos resultados, analisados por meio de três subcategorias.

1ª – Ações institucionais para a construção das mudanças no currículo - destaca as ações preliminares que constituíram a reforma ou possível inovação no desenho do currículo do curso.

2ª - O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física da Unifor frente as diretrizes curriculares – apresenta e analisa o Projeto Pedagógico do curso pesquisado, fundamentando-se na legislação específica que dá suporte aos cursos do ensino superior brasileiros.

3ª - Construção do Currículo do curso de Educação Física e do Núcleo Comum – narra o processo de construção da matriz curricular do Curso de Educação Física nos graus Bacharelado e Licenciatura.

### **1ª Subcategoria – Ações institucionais para a construção das mudanças no currículo**

Tendo por finalidade situar temporalmente os caminhos percorridos na implantação da mudança curricular analisada nesta pesquisa, inicia-se esta categoria com a apresentação de um quadro com as principais ações desenvolvidas durante o processo da reforma, as quais envolveram: oficinas realizadas pela direção do CCS, por meio de sua Assessoria Pedagógica, com a participação dos Grupos de Trabalho dos Cursos (GT-CCS); reuniões específicas do Grupo de Trabalho do Curso de Educação Física (GTEF) e encontros do GTEF com o colegiado do curso de Educação Física. Posteriormente, ao final de 2011, o GTEF muda de denominação, passando a

ser o Núcleo Docente Estruturante, para se adequar à nomenclatura sugerida pelo Ministério da Educação - MEC.

**Quadro 2:** Linha do tempo das ações de implantação do currículo integrado no Curso de Educação Física da UNIFOR.

Período	Atividades e respectivos objetivos
<b>Fevereiro de 2008</b>	1ª oficina dos GT- CCS – exposição do papel dos Grupos Gestores dos cursos, os objetivos e a sistemática das oficinas; início dos estudos teóricos sobre o modelo de currículo a ser assumido pelos cursos do CCS.
<b>Março de 2008</b>	2ª oficina dos GT - CCS – apresentação da análise realizada nos cursos sobre o atual currículo e Projeto Pedagógico do Curso, em comparação às diretrizes curriculares da sua área; discussão sobre inovação curricular em uma concepção de currículo integrado.
<b>Abril de 2008</b>	Reunião do Grupo de Trabalho da Educação Física (GTEF) – o grupo elaborou a proposta acerca do processo de construção do currículo integrado. 3ª oficina dos GT - CCS - apresentação das estratégias que os cursos utilizarão junto ao corpo docente para o desenvolvimento da reforma curricular; estudo coletivo de teorias sobre currículo. 4ª oficina dos GT - CCS - Apresentação da oficina a ser mediada por dois consultores externos. Avaliação das quatro oficinas até agora realizadas pela Assessoria Pedagógica do CCS. 5ª oficina dos GT - CCS – denominada de “Oficina de planejamento e integração curricular do Centro de Ciências da Saúde”, realizada no período de 22 a 26 de abril de 2008, mediada por dois consultores externos, os quais iniciaram o processo de sistematização de um Núcleo Comum do CCS.
<b>Mai de 2008</b>	O GTEF coordenou uma reunião junto ao colegiado do curso e uma representação de alunos. Atividades desenvolvidas: diagnóstico da compreensão de temas relacionados ao currículo integrado; Início da criação das competências para os egressos do curso, para Licenciatura e Bacharelado.
<b>Junho de 2008</b>	Encontro do GTEF com o colegiado do curso. Foram expostos os resultados do diagnóstico da compreensão de conceitos referentes ao currículo integrado; a partir destes resultados o GTEF propôs o desenvolvimento de ações de formação dos docentes do curso. 6ª oficina dos GT - CCS. Resgate do processo e do que foi produzido até esta oficina. Foram apresentadas as competências gerais do Eixo Bases Técnicas, a situação atual do Ciclo Básico e a apresentação de duas possibilidades de integração do Ciclo Básico.
<b>Agosto de 2008</b>	Encontro do GTEF com o colegiado do curso. Apresentação da produção acerca das competências dos egressos nos dois graus – Licenciatura e Bacharelado. Esta produção foi realizada no decorrer de junho e início de agosto. 7ª Oficina dos GT - CCS – apresentação: (a) dos eixos do currículo integrado do CCS; (b) das competências finais de cada curso. Os eixos foram apresentados pela Assessoria Pedagógica. O GTEF apresentou a produção realizada na 5ª oficina, relativa às competências do profissional de Educação Física egresso da Unifor.
<b>Setembro de 2008</b>	8ª Oficina dos GT - CCS – exposição sobre o conceito de competência e das competências gerais para a área da saúde, declaradas nas Diretrizes Curriculares dos 08 cursos envolvidos nesta reforma. Discussão em cada um dos grupos que compõem os GT dos cursos, sobre a relação entre os eixos comuns a todos os cursos do CCS e os eixos específicos de cada curso.

	<p>9ª Oficina dos GT - CCS – em pequenos grupos, discutiram sobre os elementos que comporiam os eixos temáticos, prevendo ainda a cronologia por nível de complexidade.</p> <p>10ª Oficina dos GT - CCS – apresentação e fechamento das competências por eixo; definição da nomenclatura final dos eixos do currículo integrado do CCS; foi apresentado ainda o desenho do componente comum integrado aos cursos do CCS.</p>
<b>Fevereiro de 2009</b>	<p>Reunião do GTEF com o colegiado do curso: apresentação de um consolidado das decisões das últimas oficinas do CCS e da produção do GTEF da Licenciatura sobre as competências específicas, a partir de cada competência geral. Foi também apresentada uma proposta de ordenação das ações em 2009, para elaboração das competências por ano de formação.</p> <p>Oficina geral do CCS – apresentação da proposta do grupo de trabalho do eixo O Ser Humano e suas Relações.</p>
<b>Mai de 2009</b>	<p>Reunião do GTEF – construção de um quadro composto por objetivos de aprendizagem e tópicos com saberes integrados e organizados em cada um dos três eixos do currículo.</p> <p>Reunião do GTEF com o colegiado do curso. Foi apresentado o cenário atual e as perspectivas futuras em relação à reforma dos GTEF – Bacharelado e Licenciatura.</p> <p>Reunião do GTEF – continuação da construção de um quadro composto por objetivos de aprendizagem e tópicos com saberes de diferentes áreas integradas</p>
<b>Junho de 2009</b>	<p>Reunião do GTEF com o colegiado do curso. Foram apresentadas as produções dos GTEF (Licenciatura e Bacharelado): os nomes dos módulos e as disciplinas do currículo atual que integrarão saberes relativos a cada módulo.</p>
<b>Setembro de 2009</b>	<p>Reunião do colegiado do curso. O GTEF apresentou um consolidado do modelo do currículo integrado, envolvendo seus eixos e a integração de módulos que envolverá outros cursos da saúde.</p>
<b>Fevereiro de 2010</b>	<p>Reunião do colegiado do curso. Apresentação da consolidação do que foi produzido no currículo integrado pelo GTEF (Licenciatura e Bacharelado) – matriz curricular e ementas dos módulos – para serem encaminhados a uma consultoria externa.</p>
<b>Abril de 2010</b>	<p>Reunião do colegiado do curso. GTEF (Licenciatura e Bacharelado) apresentaram a matriz curricular integrada que foi discutida em reunião conjunta do Conselho de Centro do CCS e Vice-Reitoria de Ensino de Graduação, com as modificações solicitadas pelas duas instâncias representativas. O colegiado do curso aprovou a inclusão de módulos optativos e abriu espaço para a inclusão de novas propostas de módulos.</p>
<b>Mai de 2010</b>	<p>Reunião do colegiado do curso. Apresentação e debate sobre: os módulos do Eixo O Ser Humano e suas Relações; uma nova versão da matriz curricular para a Licenciatura e o Bacharelado.</p>
<b>Outubro de 2010</b>	<p>Reunião do colegiado do curso. Decisões sobre inserções e retiradas de pré-requisitos de módulos. A proposta aprovada foi de diminuir ao máximo pré-requisitos.</p>
<b>Dezembro de 2011</b>	<p>Reunião do colegiado do curso em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante (antigo GTEF) – apresentação da última versão da matriz curricular e orientações acerca da elaboração dos projetos dos módulos; informe sobre decisão da administração superior: o currículo integrado será implantado no segundo semestre de 2012.</p>

<b>Março de 2012</b>	Reunião do colegiado e Núcleo Docente Estruturante. Por sugestão da Assessoria Pedagógica do CCS, foi aprovada a mudança nos nomes de todos os módulos iniciados por “Pedagogia” para “Metodologia”, com exceção de Pedagogia da Educação Física.
<b>Mai de 2012</b>	Reunião do colegiado e Núcleo Docente Estruturante. Discussão e decisão sobre os módulos que integrarão os saberes das antigas disciplinas: Primeiros Socorros e Atividade Física Adaptada.
<b>Setembro de 2012</b>	Reunião do colegiado e Núcleo Docente Estruturante. Oficina de construção da matriz de desenvolvimento do módulo e orientações para a elaboração do caderno do módulo, a partir da matriz.

Fontes: Relatórios da Assessoria Pedagógica do CCS e documentos do Curso de Educação Física.

O Curso de Educação Física, por estar inserido no CCS, desenvolveu o processo de reforma, por meio da mesma estratégia utilizada no centro: a produção coletiva, a qual se assemelha ao exposto nas pesquisas de Keller-Franco, Kuntze e Costa (2013), Albuquerque, Tanji, Silva, Moço, Felipe e Miranda (2010), Trenche, Barzaghi e Pupo (2008), Melo (2007).

Keller-Franco, Kuntze e Costa (Idem) apresentaram o processo de reformulação curricular dos cursos da área de saúde de um Centro Universitário, desenvolvido a partir do ano de 2009. Nesta reforma foi criado um Grupo de Trabalho sobre Currículos, constituído pelos coordenadores e representantes docentes dos cursos envolvidos, a Assessoria Pedagógica e a Diretoria Acadêmica.

Segundo Albuquerque, Tanji, Silva, Moço, Felipe e Miranda (Idem) em uma mudança curricular realizada no Centro de Ciências da Saúde do Centro Universitário Serra dos Órgãos, foi instituída uma comissão composta de docentes, denominada de grupo gestor, a qual se responsabilizou pelo processo de mudança nos cursos.

Trenche, Barzaghi e Pupo (Idem) relatam sobre o Núcleo Estruturante do Projeto Pedagógico do Curso, em pesquisa realizada junto ao curso de Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o qual foi constituído por: coordenadores de curso e de estágios, um representante de disciplinas teóricas e outro das práticas, um membro da direção da faculdade, um representante discente e um representante administrativo.

Melo (Idem) apresentou como dinâmica de desenvolvimento de uma reforma: reuniões semanais, abertas à participação dos docentes e de representação de discentes, tendo em vista uma participação coletiva. As produções destas reuniões eram sistematizadas, a fim de serem socializadas na comunidade por meio de textos e / ou apresentações orais.

A similaridade entre a estratégia utilizada pelo Curso de Educação Física e os outros cursos do CCS da Unifor e as estratégias descritas nas pesquisas relatadas anteriormente, apontam o que parece ser uma tendência, qual seja a

de se realizar processos de mudança curricular no ensino superior, com a participação efetiva dos atores sociais que compõem o corpo docente e discente dos cursos. Essa característica é importante para o desenvolvimento de uma reforma, considerando que os docentes serão aqueles que materializarão a mudança, por meio do currículo em ação.

Acredita-se que possivelmente haja nesse caso, o favorecimento de um sentimento de pertença das pessoas envolvidas, o qual poderá vir a ser um fator motivador para a efetivação, com sucesso, da mudança.

## **2ª Subcategoria - O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física da UNIFOR frente as diretrizes curriculares.**

As diretrizes curriculares são documentos reguladores, emitidos pelo Ministério da Educação – MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação – CNE, em conjunto com o Conselho de Ensino Superior - CES e tem como objetivo orientar as instituições de ensino superior brasileiras na elaboração dos seus currículos.

Reforça-se aqui que no caso dos cursos de graduação em Educação Física, há diferentes diretrizes, a depender do grau – Licenciatura ou Bacharelado. Há uma diretriz generalista que orienta a graduação na grande área Educação Física, a Resolução CNE/CES nº 7 de 2004 (Brasil, CNE/CES, 2011c), a qual em seu Artigo 1º, além de informar que seu objetivo é expor orientações sobre o currículo de Cursos de Graduação em Educação Física, portanto, no grau Bacharelado e Licenciatura, esclarece ainda que para a Licenciatura, há outras orientações em resolução específica.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, caracterizados como cursos de Licenciatura, de graduação plena (Brasil, CNE/CP, 2011d).

As instituições de ensino superior brasileiras podem optar por ter em suas graduações em Educação Física, somente o grau Licenciatura, somente o Bacharelado ou os dois graus. Esta última opção foi o caso da Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

Apesar das diretrizes, cada curso precisa ter sua própria identidade, seu próprio projeto, como destaca Llavador (2013): entre a dimensão legal (diretriz curricular, por exemplo) que é comum a todos os cursos de graduação de uma mesma área e a cultura institucional, tem-se uma particular forma de adoção das normas ou orientações, a qual “resulta sempre em efeitos distintos, por mais que algumas singularidades definidas juridicamente sejam semelhantes” (p. 46).

Os Currículos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UNIFOR estão organizados em eixos de saberes que dão origem as unidades curriculares denominadas de módulos. Os módulos integram saberes cognitivos, procedimentais e atitudinais, de diferentes áreas do conhecimento, os quais dão suporte às experiências pedagógicas, ou seja, aos contextos educativos onde o estudante adquirirá as competências necessárias à sua formação.

Os resultados relatados na pesquisa de Keller-Franco, Kuntze e Costa (2013) vão ao encontro do exposto no presente estudo quanto: a opção por um currículo com desenho integrado, constituído de grandes temas ou eixos semestrais e módulos interdisciplinares; integração entre saberes teóricos e práticos; assunção da necessidade de se considerar a interdisciplinaridade, as práticas multiprofissionais e a superação da dicotomia entre ciências básicas e núcleo profissionalizante; existência de eixos temáticos focalizando a formação nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, com vistas à aquisição de competências.

Segundo Turano (2010) a estrutura curricular por meio de eixos é uma opção de integração do currículo. É constituída de assuntos-chave, os quais se apresentam em uma rede de conhecimentos organizadas em unidades e objetivos de aprendizagem, “tendo em vista um conjunto articulado de

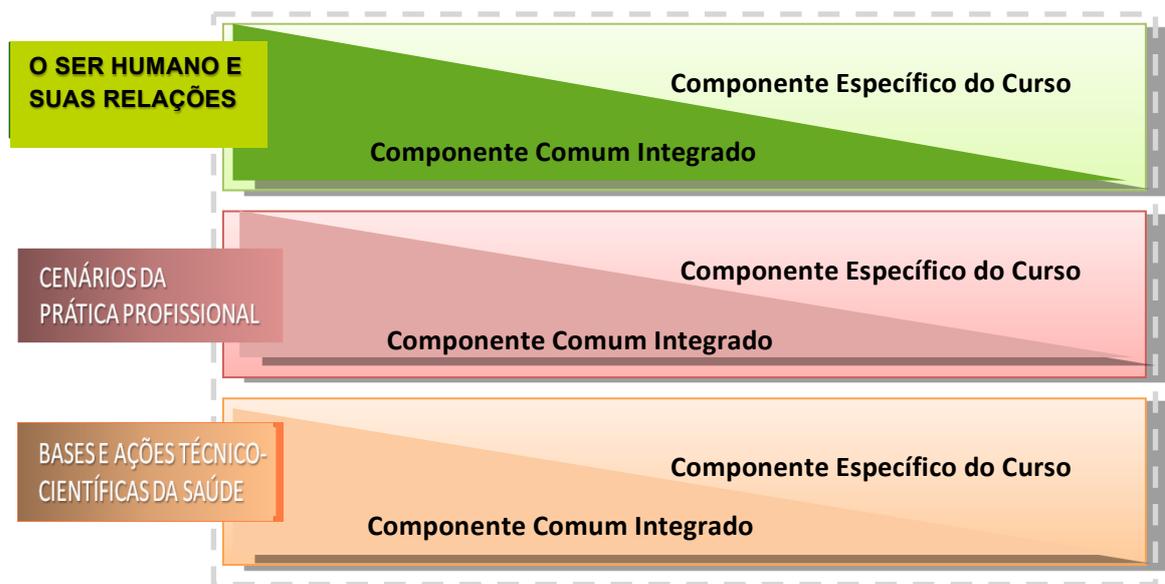
conteúdos, sistematizado por uma metodologia didáctica” (p. 48) e fundamentado em “problemas reais localizados na comunidade, na região” (p. 53).

Beane (2003) expõe também o conhecimento integrado em eixos temáticos e salienta a necessidade de se assumir a importância de um propósito imediato, ou seja, as atividades, propostas de aprendizagem de destrezas ou conceitos, não têm por finalidade preparar o aluno para o futuro, mas relaciona-se com as necessidades a serem consideradas *agora*.

Sacristán (2000, p. 301) sintetiza as vantagens de uma opção modular na configuração dos conteúdos de ensino, pois segundo ele o módulo: facilita a motivação do aluno, na medida em que este constata que o relacionamento de determinados núcleos que ordenam saberes, se traduzem em maior coerência entre conteúdos e permite estabelecer relações entre conteúdos diversos; permite conectar os conteúdos teóricos com atividades práticas e habilidades diversas; demarca ciclos de atividade para conteúdos com uma coerência interna, assegurando o significado de certos objetivos.

O curso de Educação Física da UNIFOR, em consonância com a integração de seu currículo com outros cursos do CCS, organizou os módulos curriculares em torno de eixos, criados a partir do enquadramento de núcleos de saberes em três grandes áreas: técnico-científica; das humanas e da prática profissional. Assim, surgiram os três eixos de conhecimentos denominados de: O Ser Humano e suas Relações; Bases e Ações Técnico-Científicas da Saúde; Cenários da Prática Profissional (UNIFOR, Curso de Educação Física, 2012 a; b).

O desenho a seguir apresenta como as unidades curriculares que compõem os módulos são distribuídas ao longo do Curso (Idem, Ibidem). A proposta válida para todos os cursos envolvidos, é ter um componente comum mais presente no início do curso. Este componente comum e integrado vai diminuindo ao longo do processo de formação e ao mesmo tempo, o curso vai ampliando o componente curricular específico da formação, nesse caso, em Educação Física – Licenciatura e Bacharelado.



**Figura 1:** Desenho com os eixos do currículo integrado. Fonte: Unifor. Educação Física, 2012a; b.

Para ser considerado como módulo do Núcleo Comum, este, necessariamente, deverá ser compartilhado por pelo menos três dos cursos do CCS. O Núcleo Comum é acompanhado pela Assessoria Pedagógica do CCS. Há ainda os módulos sob a coordenação específica do curso de Educação Física.

Os módulos que compõem o Núcleo Comum e a matriz do Curso de Educação Física são, respectivamente, apresentados a seguir, classificados no eixo ao qual pertencem (UNIFOR, Curso de Educação Física, 2012 a;b):

O Núcleo comum do Eixo Bases e Ações Técnico-Científicas da Saúde, é constituído pelos módulos: Dinâmica Celular, Sistemas Reguladores, Sistemas de Defesa, Metodologia do Trabalho Científico, Projetos Integrados em Saúde.

O Eixo O Ser Humano e suas Relações, apresenta os seguintes módulos do Núcleo Comum: Universidade, Saúde e Sociedade, Diversidade Humana e Saúde Coletiva, Desenvolvimento Humano I e Libras.

No próprio curso há módulos que são comuns aos dois graus: Licenciatura e Bacharelado. Essa integração foi encontrada também na pesquisa de Chacon-Mikahil, Montagner e Madruga (2009) que discutiram a experiência de

reorganização curricular do curso de graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, frente às novas diretrizes curriculares. Nessa instituição, a estrutura curricular após a mudança, apresenta também um núcleo comum de formação para a formação de Licenciados e Bacharéis.

Os módulos que integram saberes comuns à Licenciatura e ao Bacharelado do Curso de Educação Física da UNIFOR são apresentados a seguir, classificados por eixos de saberes:

Eixo Bases e Ações Técnico-Científicas da Saúde: Biodinâmica do Corpo Humano I, Biodinâmica do Corpo Humano II, Aptidão Física e Saúde I, Cineantropometria, Aptidão Física e Saúde II.

Eixo O Ser Humano e suas Relações: Pedagogia da Educação Física, Desenvolvimento Humano II.

Eixo Cenários de Práticas: Introdução à Educação Física (Estágio de Observação), Metodologia do Jogo e Lazer, Metodologia do Voleibol, Metodologia do Atletismo, Metodologia do Futebol e Futsal, Metodologia das Atividades Rítmicas, Metodologia das Lutas, Metodologia do Handebol, Metodologia das Ginásticas I, Metodologia da Natação, Metodologia do Basquetebol, Metodologia das Atividades Corporais Holísticas (Idem, Ibidem).

Na formação do Bacharel em Educação Física os módulos específicos são: Aptidão Física e Rendimento, Educação Física na Saúde Coletiva, Estágio em Iniciação Esportiva, Gestão e Marketing em Educação Física, Estágio em Esportes de Rendimento, Estágio em Saúde Coletiva, Estágio em Gestão Esportiva, Metodologia da Hidroginástica, Metodologia da Musculação, Esportes com a Natureza, Estágio em Atividade Física para Grupos Especiais, Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso II (UNIFOR, Curso de Educação Física, 2012a).

A formação do Licenciado em Educação Física está composta especificamente, dos módulos: Gestão da Educação, Estágio na Educação Infantil, Estágio no Ensino Fundamental I, Estágio no Ensino Fundamental II,

Estágio no Ensino Médio, Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso II (UNIFOR, Curso de Educação Física, 2012 b).

Ao se estabelecer relações entre o exposto no PPC do Curso de Graduação em Educação Física pesquisado, verifica-se o encontro entre o que está proposto em ambos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado e o que está exposto na Resolução CNE/CES nº 7 (Brasil, CNE/CES, 2011c), a qual, em seu Artigo 7º traz informações sobre as unidades de conhecimento que deverão compor as formações ampliadas e específicas. A formação ampliada articulará as seguintes dimensões do conhecimento: a relação entre ser humano e sociedade; biologia do corpo humano; produção do conhecimento tecnológico e científico. A formação específica articulará as seguintes dimensões: culturais do movimento humano; técnicas e instrumentais; didático-pedagógicas. Em seguida o documento salienta que outras unidades de conhecimento específicas das licenciaturas estão delineadas nas diretrizes para a formação de licenciados para o Ensino Básico (Brasil, CNE/CES, 2011d).

O Artigo 5º da mesma resolução, assim como a o Artigo 3º da Resolução CNE/CP Nº 1 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, CNE, 2011d), ressaltam a necessidade de se observar princípios norteadores na preparação para o exercício profissional específico, os quais têm relação direta com a proposta de currículo integrado desenvolvido pelo curso, objeto desta pesquisa.

Pela extensão destes princípios nos documentos, serão destacados alguns, a saber: modelo de currículo por competência; formação em contexto similar ao contexto onde o profissional irá atuar; processo de aprendizagem considerando as três dimensões (cognitiva, afetiva e procedimental, pois serão estes tipos de aprendizagem a serem mobilizadas para as aquisições das competências), com foco na pesquisa e com assunção de avaliação mediando esse processo; há competências comuns a serem adquiridas nos dois graus, mas há competências específicas para a Licenciatura e para o Bacharelado; assunção de metodologias que se traduzam em movimentos de ação-reflexão-ação, que utilizam, portanto, situações problematizadoras.

Observa-se que os princípios estão presentes nas competências dos egressos do Curso de Graduação em Educação Física ora analisadas e expostas a seguir.

Segundo o Projeto Pedagógico do Bacharelado em Educação Física (UNIFOR, Curso de Educação Física, 2012a), as competências a serem adquiridas pelo estudante ao longo do curso são:

- Ser um profissional com visão pedagógica e científica, dominando instrumentos, métodos e técnicas relacionados à cultura corporal e áreas afins que fundamentem o desenvolvimento da profissão, respondendo às situações concretas e gerais;
- Ser eficiente no uso de seus conhecimentos, capaz de identificar e atender às necessidades de prevenção, recuperação e promoção da saúde regional e local, refletindo e decidindo de forma autônoma a partir das demandas percebidas;
- Possuir visão ampla das reais necessidades e possibilidades do público, no qual irá realizar intervenções na área da atividade física e saúde e na área de performance, numa perspectiva inovadora, criativa, inclusiva, ética e democrática;
- Apresentar atitudes de liderança e comportamento ético que se ajuste à dinâmica do processo de uma sociedade em permanente transformação;
- Utilizar o instrumental científico específico da área da cultura corporal para fundamentar suas ações no campo da saúde e performance;
- Ser um educador com vistas à promoção da saúde em programas de atividades físicas, de lazer e esportivas, com crianças, adolescentes, adultos e idosos, em instituições públicas e/ou privadas;
- Gerenciar academias, centros esportivos, clubes e instituições públicas ligados à Educação Física;
- Ser eficiente na prescrição e supervisão de programas de exercícios

para pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais numa perspectiva inclusiva;

- Organizar e gerenciar programas de atividades físicas para a comunidade.

O Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação Física (UNIFOR, Curso de Educação Física, 2012b) apresenta como competências a serem adquiridas ao longo do curso:

- Mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma criativa, inovadora e problematizadora, respeitando a diversidade humana nas suas diferentes necessidades;
- Utilizar instrumentos, métodos e técnicas que permitam desenvolver o ensino da cultura corporal, respondendo às situações concretas e gerais;
- Produzir conhecimento pedagógico e científico na área da Educação Física Escolar;
- Tomar decisões conscientes, coerentes e éticas diante de diferentes situações;
- Desenvolver uma prática pedagógica baseada na cultura corporal, considerando as diversidades ambientais, psicológicas, socioculturais e fisiológicas;
- Promover mudanças no seu ambiente profissional, visando à melhoria da qualidade da educação;
- Adaptar-se às mudanças de uma sociedade em permanente transformação;
- Pesquisar em grupos interdisciplinares;
- Atuar de forma interdisciplinar, valorizando as relações humanas;
- Apresentar atitudes de liderança em ações desenvolvidas em grupo;

- Comunicar-se de forma clara e adequada nos diferentes contextos relacionais;
- Resolver situações de conflito de forma imparcial, pacífica, humana e ética;
- Negociar as demandas específicas para uma ação pedagógica de qualidade;
- Utilizar o instrumental científico e pedagógico específico da área da cultura corporal nas ações específicas de educação em saúde, tendo em vista a formação de um novo homem para uma nova sociedade.

As diretrizes curriculares estabelecem diferenças entre a carga-horária para os cursos de Licenciatura e Bacharelado. São, respectivamente, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (Brasil, CNE/CP, 2011b), a qual dispõe sobre a integralização e duração das Licenciaturas e a Resolução nº 4, de 6 de abril de 2009 (Brasil, CNE/CP, 2011e), que dispõe sobre a carga horária mínima necessária à integralização e duração dos Bacharelados (Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional).

Nesse sentido, foi realizada a análise do prescrito nas diretrizes e o exposto nos projetos pedagógicos do curso objeto deste estudo, iniciada pelo exposto na Resolução referente aos cursos de Licenciatura.

A carga horária mínima para os cursos de Licenciatura, segundo a Resolução CNE/CP2 é de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, integralizada, no mínimo, em 3 (três) anos letivos e distribuídas nas seguintes dimensões dos componentes comuns: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, desenvolvidas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Idem, ibidem).

O curso de Graduação em Educação Física da Unifor no grau Licenciatura apresenta uma carga horária total compatível com o solicitado nas diretrizes, qual seja: 2.826 (duas mil, oitocentas e vinte e seis) horas, integralizadas em no mínimo 7 (sete) e máximo 10 (dez) semestres, ou seja, 3 (três) anos e meio a 5 (cinco) anos.

No detalhamento o PPC da Licenciatura apresenta como carga-horária: 1440 (mil, quatrocentas e quarenta) horas de saberes na área científico-cultural, 936 (novecentos e trinta e seis) horas de prática como componente curricular, 414 (quatrocentos e catorze) horas de estágio curricular supervisionado, todas atendendo ao prescrito nas diretrizes curriculares, entretanto, não atende ao solicitado para outras atividades acadêmico-científico-culturais/atividades, ficando com 36 (trinta e seis) horas em vez das 200 (duzentas) horas indicadas na diretrizes (Brasil, CNE, 2011b).

A carga-horária do Curso de Graduação em Educação Física da Unifor, no grau Bacharelado totaliza 3.204 (três mil duzentas e quatro) horas, integralizadas em um mínimo de 4 (quatro) anos ou 8 (oito) semestres e máximo de 6 (seis) anos ou 12 (doze) semestres. Esta carga-horária está de acordo com o indicado na Resolução CNE/CP nº 4, de 6 de abril de 2009 (Brasil, CNE, 2011e) que regula a carga-horária mínima para alguns dos cursos de Bacharelado na área da saúde, e ao Curso de Bacharelado em Educação Física é de 3.200 (três mil e duzentas) horas, com limite mínimo para integralização de 4 (quatro) anos.

Diferente das diretrizes referentes à Licenciatura, a diretriz do Bacharelado não estabelece um detalhamento na divisão da carga-horária total do curso, com exceção da carga-horária para o estágio e atividades complementares, pois estas não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. No caso do curso pesquisado, os 20% (vinte por cento) totalizam 640 (seiscentos e quarenta) horas, então, ao se verificar que estas duas dimensões do currículo do Bacharelado totalizam 396 (trezentos e noventa e seis) horas, constata-se a compatibilidade entre a carga-horária do Curso de Educação Física – grau Bacharelado, da Unifor e o indicado nas diretrizes (Idem, ibidem).

### **3ª Subcategoria - Construção do Currículo e dos módulos do Curso de Educação Física**

Segundo os documentos resgatados do curso (atas de reuniões do colegiado), em abril de 2008 o colegiado se reuniu para elaborar uma proposta acerca do processo de construção do currículo integrado denominada de: “Propostas para o GT de Educação Física”. Esta proposta foi apresentada pelo GTEF na 3ª oficina dos Grupos de Trabalho (GT) do CCS. A proposta foi composta de cinco itens:

1. O GTEF realizará encontros mensais para desenvolver as seguintes oficinas: a) apresentação de experiências de interdisciplinaridade (exitosas ou não) e de propostas de realização destas; b) estudo de textos e livros sobre os temas: interdisciplinaridade e integração de currículo; c) construção da matriz do currículo integrado.
2. Encaminhamentos para o processo de construção: (a) em cada encontro, pelo menos dois dos três tipos de atividades serão desenvolvidos; (b) pensar na integração envolve, antes de mais nada, a determinação dos eixos/ênfases no currículo, portanto, definidos os eixos, o grupo iniciará uma série de apresentações; (c) cada professor apresentará seu projeto de disciplina atual; (d) todos farão a articulação de seus projetos de disciplinas com os demais; (e) há necessidade de criação de cronograma.
3. Realização de avaliação diagnóstica do atual currículo (Licenciatura e Bacharelado) e junto com a definição de eixos integradores, o grupo iniciará a construção do novo currículo.
4. Identificação das responsabilidades.
5. Após cada encontro, será apresentado ao colegiado um relatório com as produções do GTEF.

Observa-se nessa proposta e nas narrativas que serão expostas a seguir que a maioria dentre as ações necessárias à reforma curricular do Curso CCS, foram

decididas e implementadas de forma coletiva, pois vinham ao encontro das necessidades de todos os cursos envolvidos e outras, mais específicas, foram surgindo no decorrer da construção do novo currículo, em cada um dos cursos.

Esta mesma dinâmica de construção coletiva aconteceu no interior do Curso de Educação Física, em três instâncias relatadas anteriormente no quadro que apresenta a linha do tempo das ações realizadas durante a reforma: a participação do Grupo de Trabalho de Educação Física - GTEF, nos seminários desenvolvidos pelo CCS, a produção deste mesmo grupo em reuniões específicas da Licenciatura/Bacharelado e as discussões e análises destas produções realizadas nas reuniões do colegiado do curso, instância onde foram aprovadas/reprovadas e sugeridas mudanças às propostas apresentadas pelo GTEF.

Os docentes voluntários desta pesquisa narram as ações que deram início à construção do novo currículo, destacando os encontros iniciais onde o GTEF apresentava aos professores do colegiado as propostas e produções que foram elaboradas nos seminários do CCS, mas há ainda lembranças difusas de ações anteriores, mais antigas, de reflexões sobre uma possível inovação curricular. Assim, BTC6 afirma:

*- ...Eu lembro até que (...) foi um sábado (...) onde a gente se dividiu em grupos, então aí foi um dos eventos, mas eu acho que antes disso a gente já vinha falando algumas coisas...*

Apenas dois voluntários – CP5 e BTC7 - apontam a presença de representantes discentes nesses encontros. Foram dois alunos que participaram das reuniões iniciais do GTEF e das específicas do Bacharelado e Licenciatura. CP5 e BTC7 lembram dos nomes destes discentes, uma aluna do Bacharelado e um aluno da Licenciatura e que estes participaram ativamente no início do processo e depois, aos poucos foram se ausentando.

Há uma ação resgatada na memória dos docentes desenvolvida em reuniões do colegiado que pode ser considerada a primeira produção que fundamentou a construção do currículo integrado: a elaboração das competências dos

egressos. Inicialmente houve a produção das competências gerais e após, as específicas do egresso do Bacharelado e Licenciatura.

A ação relacionada à elaboração das competências é referida em ata de reunião do colegiado do curso no mês de maio de 2008. Segundo os registros contidos em ata da reunião, nesse período aconteceu o início da criação das competências para os egressos do curso, a partir das seguintes questões: 1ª) que conhecimentos, habilidades, atitudes esperamos do profissional de Educação Física: educador; prestador de serviço; integrante de equipe interdisciplinar em saúde; envolvido com alto rendimento; 2ª) que saberes são básicos para o aluno do Curso de Educação Física da UNIFOR.

Até este momento as reflexões ainda se davam em conjunto, ou seja, os docentes que no futuro passariam a compor dois grupos: Licenciatura e Bacharelado, criaram as primeiras competências em conjunto.

Em agosto de 2008 foi apresentada a produção acerca das competências dos egressos nos dois graus – Licenciatura e Bacharelado. A produção destas competências foi realizada no decorrer de junho e início de agosto, por dois grupos distintos: GTEF da Licenciatura e GTEF do Bacharelado, os quais, a partir desta etapa, se reuniram semanalmente, em dias e horários diferentes, considerando-se a especificidade da construção dos currículos e dos PPC dos dois graus de graduação em Educação Física. As produções dos GTEF sempre foram apresentadas nas reuniões dos colegiados para análise dos docentes e discentes (representação) do curso.

Sobre a construção das competências do egresso, CP6 e CP7, respectivamente, informam:

- *[Elaboramos] as competências que nós esperamos dos nossos alunos e dos professores também...*

-...*Uma das primeiras peças que nós produzimos foi uma descrição das competências...*

A riqueza deste momento, é destacada novamente por CP7:

*- Foi um dos momentos mais legais, assim [...] teve bastante discussão [...] não, não é que a gente espera do aluno, é o que gente quer do egresso da universidade, o que é que a sociedade espera, o que é que o mercado quer do profissional de Educação Física saído da UNIFOR.*

Esta percepção de CP7 é corroborada por Paranhos, Mendes (2010), os quais enfatizam que um currículo baseado em competências e metodologias ativas precisa ser o resultado de busca de soluções para demandas internas e externas, então há de se considerar a necessidade do mundo do trabalho ao se criar as competências do estudante.

Complementando a idéia, Melo (2007) realizou uma pesquisa cujo objetivo foi compreender o processo de inovações pedagógicas no contexto de uma reformulação curricular de professores da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco e destacou dentre os avanços no processo de inovação/reforma curricular, a diferenciação para cada tipo de formação - Bacharel e Licenciado, quanto a dimensão pedagógica.

Constata-se aqui então, como foi afirmado por um dos voluntários, a riqueza que foi a discussão, as reflexões, os estudos e as decisões baseadas nesse movimento, com a presença de docentes e discentes do curso, os quais, com base nas demandas de diferentes instâncias da profissão, considerando ainda as aproximações, mas também as especificidades das duas formações - Licenciatura e Bacharelado – formataram as competências dos egressos do Curso de Educação Física da UNIFOR.

Três docentes lembram ao mesmo tempo da dificuldade para os encontros de um dos grupos de trabalho – o Bacharelado - e do quanto conseguiram produzir mesmo quando havia pouca aderência dos colegas.

*– Lembro das reuniões do bacharelado... uma vez por semana, na quinta, né? (CP5).*

*- A gente mudou os horários algumas vezes... não tinha uma aderência muito grande... (CP7).*

*- Mas o grupo produziu bastante! (CP8).*

*- É, o grupo produziu bastante, tanto é que nós recebemos um elogio seu [na época, esta pesquisadora era a coordenadora do curso], porque a gente conseguiu produzir mais rápido, porque o pessoal do Bacharelado era ... mais objetivo... (CP7).*

Após este primeiro momento de elaboração das competências de egressos e de se pensar em um esboço da nova matriz, os grupos do Bacharelado e da Licenciatura apresentaram uma proposta para o início da composição da matriz curricular do curso. CP7 detalha esse momento:

*- Eu me lembro que a gente se separou em grupos [...]. Foi uma manhã inteira, cansativo, inclusive, isso de [...] você elaborar a matriz...*

Registros de ata do curso situam esse momento em maio de 2009, quando informa que nesse mês foi apresentada como produção do GTEF, a construção de um quadro composto por objetivos de aprendizagem e tópicos com saberes a serem ensinados-aprendidos, organizados em cada um dos três eixos do currículo.

Em reunião do colegiado de junho de 2009 os GTEF da Licenciatura e do Bacharelado apresentaram as seguintes propostas: nomes para módulos do currículo integrado relacionando-os com as disciplinas do currículo atual que integrarão os saberes relativos a cada módulo. Nessa apresentação já vinha a proposta de módulos, alguns compartilhados por ambos os graus e outros, específicos para a Licenciatura e para o Bacharelado.

Nesse contexto foi iniciada uma discussão sobre quais saberes seriam transversais ao curso, ou seja, quais saberes deveriam se integrar aos módulos do Eixo Cenário de Práticas, fundamentando teoricamente o estudante, de forma significativa e problematizadora. A decisão final aconteceu em junho de 2012. Diversos voluntários relataram este momento, caracterizado por eles com muito rico e suas falas estão sintetizadas a seguir:

- Os saberes referentes à atividade física adaptada (inclusão de pessoas com deficiência/necessidades especiais) foram objeto de muita discussão: se

deveriam compor um módulo específico ou se deveriam integrar-se aos módulos do Cenário de Práticas (CP4 e CP6).

- Os saberes relacionados aos primeiros socorros foram também distribuídos por diversos módulos, principalmente com os esportes (CP5, CP6, CP7 e CP8).
- Discussão sobre a pedagogia do esporte, sobre conceitos atuais da pedagogia do esporte (CP3).
- Saberes da fisiologia do exercício e do treinamento desportivo também foram considerados transversais (CP5).

Foram consideradas também como saberes transversais as dimensões ética e humana, pois segundo CP4, não poderíamos ficar presos somente às questões técnicas, era importante a assunção de uma visão mais holística para a formação do profissional de Educação Física.

As decisões acerca dos saberes que iriam ser distribuídos em diferentes módulos e sobre a composição de disciplinas para a formação dos módulos não se deu em poucas reuniões, nem foi fácil de acontecer. Acontecerem em um ir e vir constante, em embates a favor e contra, mas que ao final, se deu em votação de maioria. CP2 e CP4 apresentam esse movimento.

*- Era apresentado no grupo grande aí o grupo grande batia o martelo (CP2).*

*- [Cada proposta] era discutida, porque teve coisa que a gente pensou e não ficou... a gente abria [a discussão] no grupo grande..eu lembro que a LL [coordenadora do curso na época] dizia... concordam? concordam? posso fechar acordo? E a gente chegava num denominador comum...Pode! (CP4).*

Após a decisão de uma matriz inicial para os currículos do Bacharelado e da Licenciatura, surgiu o momento de elaboração de ementas e projetos de módulos. Novamente o grupo foi redefinido em pequenos grupos afins. Muitos professores participaram de mais de um grupo, pois foram representantes do curso nas construções de módulos do Núcleo Comum em dois eixos: Bases e Ações Técnico-Científicas da Saúde e O Ser Humano e suas Relações e ao

mesmo tempo, participavam de criações em módulos específicos do curso. Há diferentes narrativas com aproximações das ações que corroboram o exposto:

- *Daí foi que surgiram os módulos, depois da matriz, vieram as diretrizes para a montagem dos módulos... (CP5).*

- *A gente se dividiu em áreas afins. Eu me lembro que uma época eu fiquei com a XX [professora], depois teve a Saúde Coletiva, Atividade Física e Saúde e na Saúde Coletiva eu fiquei com a MM [professora], também (CP4).*

- *Eu fiquei no grupo de estágio ... da escola [...] eu me reunia com a VV ... [professora](CP6).*

Mas houve ainda um grupo que precisou ser “transversalizado”, pois eram professores especialistas em áreas que foram consideradas transversais, portanto precisaram estar presentes em diferentes pequenos grupos, a fim de subsidiá-los quanto à integração dos saberes nos módulos. Essa situação é referida por CP5:

- *... Justamente aqueles que estavam com área transversal, tipo eu, eu andei em vários grupos.*

Em qualquer grupo houve a necessidade de se tomar diferentes decisões, como por exemplo:

- *[...] Definir que conteúdos deveriam se relacionar em determinados módulos né e que antigamente chamavam disciplinas [...] e o que poderia se juntar num módulo diferenciado que tivesse esse conhecimento... (CP1).*

- *Elaboramos a organização dos módulos em semestres né, também a elaboração de ementas e agora estou participando mais especificamente na construção né, do material (CP6).*

- *Decisão de elaboração de ementas desses módulos e ajuda de alguns projetos dos próprios módulos (CP1).*

Os módulos considerados do Núcleo Comum, foram elaborados por meio de dinâmicas específicas. Pode-se aqui indicar três diferentes grupos identificados nas falas dos voluntários da pesquisa, como:

1º) Módulos comuns a três cursos (Educação Física, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia).

2º) Um módulo do Eixo O Ser Humano e suas Relações comum a todos os cursos do CCS.

3º) Os três módulos dos dois primeiros semestres do Eixo Bases e Ações Técnico-Científicas da Saúde, comuns a todos os cursos do CCS.

Assim utilizando-se dessa classificação a partir das diferentes dinâmicas de construção dos módulos, serão narrados o processo de construção dos três grupos.

Na elaboração dos módulos comuns aos cursos Educação Física, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia, são descritas ações de elaboração dos módulos Biodinâmica do Movimento Humano e Desenvolvimento Humano.

CP2 e CP5 detalham a elaboração do módulo Biodinâmica do movimento Humano:

*- Eu me lembro de ter participado da análise e construção dos conteúdos das disciplinas de Biodinâmica, né (CP2).*

*- E na parte específica [...], eu elaborei junto com a professora da época, a AA e os professores da TO [Terapia Ocupacional] e da Fisio [Fisioterapia], o módulo de Biodinâmica... Foi nesse momento [...] que o que era comum ao CCS [Núcleo Comum], a gente passou a se encontrar prá fazer módulo com outros professores. [...] Esse módulo era o Biodinâmica I e II (CP5).*

Este módulo findou por não permanecer como módulo comum, por divergências em torno de conteúdos, no momento de elaboração dos projetos destes. Sobre esse momento CP5 relata:

- ... *Já recebi pronto [o projeto] [...] quando a gente precisou revisar, ele tava pronto.*

A situação descrita acima remete ao exposto por Garcia, Pinto, Odoni, Longhi, Machado, Linek e Costa (2006) quando relatam a construção coletiva de disciplinas específicas de um curso de graduação em Educação Física. A partir desta experiência coletiva os pesquisadores perguntaram aos docentes o que era para eles a interdisciplinaridade e estes a definiram como um trabalho/atuação em equipe, um fazer em conjunto, em comum, em cooperação com outros cursos ou profissionais, caracterizando-se como um possível encontro que “pressupõe a comunicação entre indivíduos e o relacionamento entre saberes e disciplinas...”(p. 479).

É possível que os docentes dos três cursos envolvidos na elaboração do módulo Biodinâmica do Ser Humano não tivessem ainda incorporado (e aqui ressalta-se a questão do incorporar como ação de colocar para dentro de si, conscientemente, ou seja, assumindo de corpo e alma) a importância do encontro não somente de saberes, mas do fazer junto, tendo em vista um fim comum e para tanto, há de se perceber que há perdas, essencialmente do que se acredita ser importante para si, mas que não é importante para os outros, para o bem comum ao coletivo.

CP6 e SHR5 descrevem a sua participação na elaboração do módulo Desenvolvimento Humano, o qual se subdivide em I e II. SHR5 fez parte do grupo que elaborou o módulo Desenvolvimento Humano I e CP6 esteve junto do grupo que elaborou o Desenvolvimento Humano II.

Na narrativa de SHR5 há poucas evidências de como este módulo foi elaborado, talvez porque no período da entrevista para esta pesquisa este módulo encontrava-se em etapa inicial de construção, como é observado na fala de SHR5 que, ao mesmo tempo, salienta a sua preocupação com o que precisará produzir:

- *Eu estou com um grupo que foi formado recentemente e eu acho que nós ainda estamos dando os primeiros passos e até nem dando, acho que engatinhando mesmo, certo, que é o Desenvolvimento Humano I.*

Uma voluntária relata detalhes da produção do módulo Desenvolvimento Humano II:

*- Particpei da construção e agora vou preparar o módulo propriamente dito... (CP6).*

CP6 afirma ainda que participou da construção deste módulo em conjunto com outras cinco pessoas, portanto além da Educação Física, houve representações dos cursos de Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e uma professora da área da Psicologia, entretanto a voluntária enfatiza que

*- Na realidade o caderno saiu porque eu [...] dei todo o gás prá que ele acontecesse, porque as colegas eram altamente ocupadas... (CP6).*

A disponibilidade de tempo é fator importante para encontros e desencontros. Na estratégia que ficou decidida para a elaboração dos módulos – participação coletiva e colaborativa – esse fator foi decisivo para que a elaboração de materiais da reforma pudesse caminhar com mais facilidade ou dificuldade.

Por outro lado, enfatiza-se a preocupação das pessoas com a construção coletiva, portanto, com a necessidade de estar junto, pois uma inovação onde as pessoas não se encontram e não participam efetivamente, poderá provocar a situação exposta na pesquisa de Abreu Neto, Lima Filho, Silva e Costa (2006), onde 48% dos docentes afirmaram desconhecer as mudanças implantadas no novo projeto político-pedagógico de seu curso e quais serão as suas novas atribuições.

Albuquerque, Tanji, Silva, Martuchelli Moço, Felipe e Miranda (2010) também ressaltam a importância do envolvimento dos professores, estudantes e outros atores no processo de interação para a construção de uma inovação curricular em cursos de formação em saúde e a sua permanência nas ações futuras de implantação deste currículo.

O Módulo Universidade, Saúde e Sociedade - USS, vem representar o Eixo O Ser Humano e suas Relações, como módulo comum a todos os cursos do CCS e que está localizado no primeiro semestre da matriz curricular destes.

Por ser um módulo comum a todos os cursos, este apresenta como características, uma grande quantidade e diversidade de representantes de cursos e áreas. Para a sua construção houve uma representação de cada um dos cursos envolvidos e representantes de áreas do conhecimento que se integram neste módulo: sociologia, antropologia, filosofia e psicologia.

A abrangência de áreas integrando este módulo tem relação com a interdisciplinaridade, um dos conceitos que fundamentam o modelo de currículo integrado. Segundo Santos e Almeida (2009) há um contexto de mudanças epistemológicas nas universidades, por meio da busca de interfaces e conexões entre disciplinas. São experiências que provocam novos arranjos institucionais e cognitivos, na medida em que acontecem em um contexto de diferentes modalidades de produção de conhecimento, articulações entre disciplinas, paradigmas e campos de saberes, contexto esse que transgride a tradicional fronteira disciplinar.

O exposto acima tem relação direta com a história desse grupo, a qual é narrada a seguir por diferentes atores participantes das reuniões e inicialmente, são apresentadas informações sobre as representações do grande grupo:

*– Então é assim, o grupo era formado pelos representantes dos cursos que iam ficar com o módulo, porque esse módulo desde o início foi pensado para ser trabalhado com um profissional do curso e um profissional da área de humanas, então o profissional de filosofia, de sociologia e da psicologia estariam presentes nesse módulo (SHR3).*

SHR3 destaca quantitativamente, a representação específica da Educação Física e de outros cursos, quando afirma que:

*- No caso do curso de Educação Física só havia um, alguns cursos tinham dois representantes e às vezes, os coordenadores passeavam, quando saía alguma produção, alguma notícia que não os agradava, aí eles iam ou eram convocados...*

A dinâmica das reuniões semanais, a forma com produziam e sistematizavam as propostas configurando o módulo vem a seguir, a partir das narrativas de

diferentes componentes desse grupo. Em primeiro lugar, o tempo e como se deu a participação dos professores, são destacados. O tempo longo demonstra um contexto de mudanças nas representações:

- ...Ao longo desses últimos três anos houve reuniões regulares, periódicas que o grupo afim era convocado. Em alguns desses momentos, houve produções de painéis ou mapas conceituais que ajudaram justamente a gente ter um norte... (SHR2)

- [...] Passamos mais de 2 anos, muito mais de 2 anos na construção do módulo, [...] as reuniões sempre aconteciam às quartas-feiras e como os horários dos professores mudam a cada semestre, então só um pequeno grupo ficava fixo, aí em um semestre tinha um professor em outro semestre, era outro professor (SHR3).

- Em dois mil e nove começou a divisão, né, pelos eixos e eu fiquei no Ser Humano [...] a gente se encontrava a noite [...], eu vinha toda semana... (SHR6).

A delimitação dos saberes específicos desse módulo e o que foi sendo produzido no caminhar da construção do módulo de USS, são apresentados sob diferentes perspectivas, mas em geral, de forma coerente.

- Eu lembro muito da FF [professora] (...) psicóloga que tava na assessoria pedagógica na época, [...] que coordenava essas reuniões...(SHR6).

- Enquanto participante ativo, sujeito ativo do processo, nós levávamos os pontos de vista que achávamos relevantes pra composição dessa matriz integrada, em termos de módulo e em termos de grupo de trabalho (SHR2).

- ... Era um grupo bem grande né e foi tentando se estruturar temáticas que englobasse e que fossem também temáticas que se aproximassem também de todos os cursos...(SHR6)

- ... Puxado pela Assessoria Pedagógica da época, nós fomos provocados a pensar quais seriam os assuntos, os conteúdos que seriam pertinentes pra compor o processo. Eu lembro que a GGG [assessora pedagógica do CCS] foi

*assim bem direta, DDD, relacione, faça assim um mapa mental da inserção das questões antropológicas, sociológicas nesse contexto da saúde... (SHR2)*

*- E às vezes havia muito questionamento, [...] depois foi havendo essa abertura pros conteúdos de ciências humanas e por fim, que foi um verdadeiro parto, essa decisão de que, naquele módulo, as ciências sociais e antropológicas iriam ser prioridade... (SHR1).*

*- Então, o que foi feito [...] no iniciozinho nós mostramos temas da sociologia e da antropologia que podiam ser incluídos em cada curso, adaptados [...] então de acordo com os temas, a gente ia à atenção primária e dizendo: prá Educação Física isso é prioridade, pra Farmácia é isso e prá Fonoaudiologia é isso, prá Terapia Ocupacional, então a gente fez essa triagem...( SHR3)*

*– Eu me lembro bem que lá no bloco C, [...] a gente partiu de conteúdos e que estratégias cada conteúdo ia solicitando ... (SHR3).*

Observa-se fortemente a produção coletiva nas narrativas do grupo que elaborou o projeto do módulo USS, quando de forma repetida os voluntários fazem menção ao grupo e às suas produções. Essa produção coletiva é destacada também nas pesquisas de Melo (2007) e de Paiva, Andrade e Figueiredo (2006), ambas relatando também reformas curriculares em cursos de formação em Educação Física.

Melo (2007) realizou uma pesquisa na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco e aqui é destacada a proposta de materialização da interdisciplinaridade, no qual ocorreu um processo de discussão, reflexão e confronto de saberes sobre o novo currículo, realizados de forma coletiva, no decorrer de oito anos.

A reformulação curricular no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo pesquisada por Paiva, Andrade e Figueiredo (Idem) ressalta a promoção de atividades coletivas e interativas de comunicação entre os docentes e discentes e o incentivo à inter-relação entre os saberes mobilizados no decorrer da formação.

Em prosseguimento ao relatado sobre as primeiras ações de construção do módulo nas quais os participantes escolheram conteúdos e estratégias, estes elementos foram organizados em semanas, a fim de se complementar o módulo com os recursos materiais necessários, como salientaram SHR6, SHR1, exemplificado por meio da fala de SHR3:

*- [...] Já tinha sido escolhido os temas, os conteúdos as estratégias... então, deixa eu dizer como foi: primeiro foi dividido os temas das semanas, então cada dupla pegava seu tema e ia elaborar o texto introdutório, metodologia, tudo do seu tema, as referências... então, aquela dupla montava aquela semana (SHR3).*

Nessa etapa mesmo os professores que não tinham condições de estar presentes em todas as reuniões contribuíam como podiam, como SHR2 destaca:

*– Eu não vivenciei esse processo, talvez por coincidência de horário de aulas, mas por diversas vezes encaminhei material por escrito. Tópicos que acreditava que deveriam ser inseridos e bibliografia também.*

As semanas ressaltadas acima por diferentes voluntários eram colocadas em prática pelo grupo que as elaboraram, por meio de simulações, utilizando os outros colegas como alunos e ao final, as apresentações das semanas eram avaliadas pelo grupo. Esta ação é exposta por três docentes:

*- Ensaíamos, simulamos todo esse processo. Mas teve um trabalho árduo... positivamente, onde tínhamos que construir coletivamente todo o módulo e... planejar esses momentos de aprendizado e simular essas salas de aula com os próprios professores né, no papel de alunos e nós como facilitadores desse processo...(SHR1).*

*- Depois a gente vivenciou todas as semanas, a dupla que elaborou a semana mediando o processo e o restante do grupo como alunos (SHR3).*

*- Já tinha sido definido, a estrutura, o título, o tema de cada um, mas a partir disso ia ter que definir o objetivo de aprendizagem daquela semana né, qual seriam as atividades realizadas, a estrutura, a atividade avaliativa né, então [...]*

*cada professor ia apresentando a sua semana e muitas vezes, era muito criticado – não, essa semana não tou (sic) gostando de nada [...] e outras semanas, ah essa foi muito aprovada... [...] e depois que era aplicada a atividade, a gente discutia os pontos positivos e os pontos negativos, que podia ser retirado, o que dava certo e o que não deu certo...( SHR6)*

Nesse momento das narrativas surge um fato novo, a criação de um pequeno grupo denominado de *petit comite*. A seguir é apresentado o contexto que provocou a criação do *petit comite*, uma situação criada pela dinâmica inicial de escolha de representações docentes para a composição do grupo que elaboraria o módulo, a qual, por fim cresceu demais e no decorrer do processo, sofreu solução de continuidade. SHR4 ilustra o fato:

*- ...Cada curso elegeria professores da saúde coletiva, professor de ética, professor da introdução ao curso e professor da psicologia e sociologia, só que cada curso elegia isso e no final, fez um grande grupo, enorme até (SHR4).*

*- ...Foi quase um ano e era assim, uma reunião e a gente tinha que ficar mais tempo revisando a reunião passada, então a outra reunião era pra tentar colocar assuntos novos e gerava polêmica, [...] então foi um ano quase sem sair do canto (SHR4).*

O *petit comite* teve por função dar unidade e consolidar as produções intensas do grande grupo em relação aos conteúdos, estratégias metodológicas e materiais didáticos propostos em cada semana. Três diferentes voluntários identificam estratégias de funcionamento e ações referentes às funções deste pequeno comite, em relação às atividades do grande grupo.

*– Havia duas reuniões semanais: do grupão e outra do petit comite (SHR6).*

*- Depois das avaliações que a gente recebeu do vivenciado nas semanas, que eram entregues por escrito, o petit comite era que ficava responsável para fazer os ajustes da semana. Consolidava o trabalho do grupo grande (SHR3).*

Outra função que surge na fala de um voluntário para o *petit comite* foi a de servir de mediador de ideias e propostas de um grupo grande e diverso, assim,

este pequeno grupo precisava administrar egos, acertos e desacertos, encontros e desencontros, perdas etc. Segundo SHR4:

*- Diante dos desencontros de informações [...] [porque] eram muitas discussões, muitas discordâncias e não discordâncias consistentes, é porque os professores desconheciam ou tinha faltado à reunião anterior e queriam voltar ao debate que já tinha sido votado e aprovado (SHR4).*

Observa-se que apesar de algumas narrativas ressaltarem encontros e desencontros, concordâncias e discordâncias, presenças e ausências, o módulo apresenta um fechamento de propostas, pois como afirmam Keller-Franco, Kuntze e Costa (2012) a construção de uma nova organização curricular pode provocar avanços significativos, por meio de um trabalho participativo na direção de minimizar a desarticulação pedagógica e o isolamento entre docentes, resultando na concretização da interdisciplinaridade e formação multiprofissional.

Há outras duas questões que chamam atenção em um trabalho coletivo como o exposto nesse estudo, em que há embates entre especialistas, os quais, algumas vezes tentam “provar” ser a sua área mais importante: o comprometimento e a resiliência.

Nesta perspectiva Silva (2009) refere que o comprometimento vai muito além de um estado de participação, pois alcança um sentimento de total responsabilidade na criação de uma visão compartilhada. Este é, entretanto, um contexto no qual se deve considerar a necessidade de se trabalhar a resiliência frente aos processos de mudança, sobretudo àqueles considerados inovadores.

Baseando-se em Brandão, Mahfoud e Gianordoli-Nascimento (2011) salienta-se que a capacidade que um professor tem de ser resiliente implica em recuperação e superação, fortalecimento e crescimento pessoal, diante de adversidades. É possível que o contexto que os professores vivenciaram na elaboração do módulo Universidade, Saúde e Sociedade e a forma como resolveram os confrontos comuns em trabalhos coletivos dessa ordem, os tornaram pessoas mais resilientes.

O terceiro grupo a apresentar a dinâmica de construção de módulos é o grupo de docentes que elaborou os módulos dos dois primeiros semestres do Eixo Bases e Ações Técnico-Científicas da Saúde: Dinâmica Celular, Sistemas Reguladores e Sistemas de Defesa.

As primeiras atividades desse grupo referem-se à escolha de um modelo para a composição dos módulos. Em documentos das reuniões dos Grupos de Trabalho do CCS, na 6ª reunião há uma referência a decisões acerca desse modelo, apontando duas possibilidades de integração dos módulos dos dois primeiros semestres do Eixo Bases e Ações Técnico-Científicas da Saúde: ciclos de vida ou sistemas orgânicos. Os grupos gestores optaram pelo modelo dos sistemas orgânicos. Nesta mesma reunião o grupo apresentou os caminhos utilizados para chegar aos temas e problemas que iriam compor os futuros módulos Dinâmica Celular, Sistemas Reguladores e Sistemas de Defesa.

Sobre a escolha do modelo que iria fundamentar os módulos, os voluntários afirmam que:

*- Houve uma preocupação também do pessoal que orientou a gente em passar um modelo prá que a gente pudesse adequar a nossa pedagogia àquele modelo...(BTC1)*

*- Fui um dos representantes da Educação Física que participou da elaboração, da base do currículo integrado, que eram os módulos iniciais, os módulos básicos [...] foram formados grupos de professores [...] de vários cursos prá (sic) em comum, né, a gente elaborar dentro desse eixo, as necessidades do eixo, então foi até lá definido que iam ser usados modelos, né [...] não sei se era esse o termo, mas era algo assim, e que iam ser usados os motivos fisiológicos... (CP5).*

*- ...O grande marco foi uma reunião que teve na D13, com a profa. RR [diretora do CCS na época]. Ali foi o boom onde todo mundo viu, que já chegaram com umas propostas que alguns professores tinham se reunido... (BTC5).*

Inicialmente solicitou-se aos professores do Ciclo Básico que relacionassem os principais “problemas”, isto é, condições ou situações em que se estudava o ser humano atualmente nos currículos dos Cursos da Área da Saúde – UNIFOR. Todos os professores encaminharam para a Assessoria Pedagógica os “problemas” que identificaram.

Sobre esta ação pode-se ressaltar que causou certa polêmica, principalmente no Grupo de Trabalho do Curso de Educação Física, o qual questionou que a abordagem apresentaria aos estudantes dos primeiros semestres um conhecimento do ser humano somente a partir de doenças. Sobre essa ação são apresentadas as falas dos docentes:

– *Começava com a doença... (BTC6).*

– *Lembro que uns professores se reuniram [...] prá levantar algumas patologias que poderiam ser vistas na anatomia, que poderiam ser vistas na na...( BTC2).*

– *... E isso aí gerou problemas porque os professores acharam que ia ser abordado somente patologias. Muitos não estavam entendendo que a idéia era pegar um caso clínico (BTC8).*

Em uma reunião com o grupo de professores do Ciclo Básico, os problemas detectados pelo grupo foram escritos em tarjetas, coladas em todas as paredes de uma sala. Tendo como referência o aluno do CCS, foi feita a classificação dos problemas, considerando-se: essencial, importante, interessante, descartável.

Após a classificação realizada pelos professores do Ciclo Básico, foi solicitada que a mesma classificação fosse realizada pelos Grupos de Trabalhos dos Cursos. À classificação realizada pelos GT dos Cursos foi calculada a média, moda e mediana. Foi então elaborada uma planilha para comparação entre a classificação realizada pelos professores do Ciclo Básico e os resultados dos GT dos Cursos.

Posterior à comparação, trabalhou-se com os problemas essenciais e/ou importantes que tivessem identificação dos professores do Básico e dos GTs dos cursos e foi realizada uma reclassificação dos problemas, em relação aos

novos temas centrais. A partir dessa ação, procedeu-se à revisão dos temas centrais, relativos aos sistemas orgânicos.

O momento de identificação de temas centrais, isto é, quais saberes dariam suportes à resolução dos problemas, é apresentado a seguir em diferentes perspectivas:

*- Prá fazer esse módulo, a gente se reuniu e cada grupo de professores contribuiu com o conhecimento específico que ele tem, né. Prá quê? Para o levantamento de objetivos gerais, levantamento de objetivos específicos e prá ocorrer principalmente a interdisciplinaridade dessas disciplinas isoladas [...] (BTC4).*

*– Cada área foi identificando no que iria contribuir (BTC9).*

*- A gente tinha que ver assim qual a necessidade do aluno, já que a gente não ia ver uma matéria isolada, então ele vai ver o rim no seu ponto de vista anatômico, histológico né, fisiológico, as questões das patologias [...], então a gente [...] juntava os colegas de diversas áreas pra tá dando esse suporte (BTC5).*

*– Foi apresentado um esqueleto, aí todo mundo foi identificando as áreas, não isso aqui tem que falar de imunologia, aí outro dizia, aqui tem que falar do lipídio... baseado no foco, né, por exemplo, artrite reumatóide... tem que falar de articulação, da anatomia, aí vinha o pessoal da fisio [fisiologia], vinha o pessoal da imuno [imunologia], da micro [microbiologia]... (BTC7).*

A partir dos problemas, se sinalizou quais eram os sistemas mais presentes para seu entendimento. Em tarjetas, foram identificados cada problema como “A”, “B”, “C” e “D”. Os problemas foram categorizados e expostos em quatro mesas.

O estabelecimento das categorias permitiu a organização dos problemas em quatro diferentes módulos: A, B, C, D. Em seguida foi realizada a identificação dos conteúdos/saberes que dariam conta dos problemas de cada módulo.

Ressalta-se aqui que o Curso de Educação Física optou por não incluir em sua matriz curricular, o módulo D, posteriormente denominado de Ambiente e Hereditariedade, pois considerou que os saberes lá incluídos, em sua maioria, não tinham relevância para a formação do Licenciado ou Bacharel. Alguns conteúdos, entretanto, foram resgatados em módulos específicos do curso.

Sobre este momento de decisões acerca de objetivos, conteúdos, saberes que deveriam se integrar para a resolução dos problemas são apresentados a seguir, recortes de narrativas de alguns dos voluntários:

*- Então a minha contribuição é dar o quê? O conhecimento da anatomia, no caso de módulo do básico do CCS é o conhecimento dos objetivos básicos específicos de anatomia para a construção desses módulos. Integrando com outras disciplinas, porque nunca vai ser isolada né? (BTC4).*

*- Eu lembro de um encontro onde a gente colocava cartazes na parede e a gente ia dividindo os assuntos, por... similaridade [...] a gente traçou o que era importante em cada assunto [...]. A gente discutia: onde fica melhor? Qual a melhor sequência...(BTC1).*

*- No começo, acho que foi em dois mil e oito, a gente com um monte de cartazes naquela sala, na C10, prá ver o que era assunto mais importante e prá fazer exatamente essa peneira que hoje a gente tem nos objetivos de aprendizagem...(BTC1).*

*- É e tinha os conteúdos e a partir daí é que foram gerados os objetivos. Nessa planilha que todo mundo podia olhar tudo mesmo... eu pelo menos vi que tinha coisa que tava lá na frente e também tava lá atrás... tava repetido. Depois vimos que tinha coisas repetidas em outro módulo (BTC7).*

*- Foi quando a fisiologia se reuniu prá ver o que era essencial. A gente percebeu que, por exemplo, tinha muita coisa que se falava em uma situação que tinha também lá na frente, tanto se repetia no mesmo módulo, como estava se repetindo em módulos posteriores (BTC1) .*

Ao analisar o cenário europeu de propostas de currículos orientados para o desenvolvimento de competências, Perrenoud (2013) expõe que para se

desenvolver com seriedade este tipo de currículo, há necessidade de se sacrificar conteúdos que naquele momento não são imprescindíveis, a fim de que outras ações importantes tenham a condição de serem realizadas e finaliza, provocando a seguinte reflexão: “os métodos ativos exigem mais tempo que o transmissivo. De onde poderíamos tirar esse tempo?” (p. 66). O autor sugere duas opções: excluir saberes ou adiá-los para um momento mais oportuno, ou seja para níveis posteriores da formação.

A dinâmica de construção dos três módulos do Eixo Bases Técnicas destaca duas ações: o aproveitamento de saberes do currículo anterior, pois são constituintes da nossa cultura acadêmica e tem a sua importância científica e a transposição didática desses saberes, (re) contextualizados em um modelo diferente do currículo vigente, de base disciplinar, para um currículo com desenho integrado. Essa dinâmica é confirmada por Acosta (2013) quando este expõe que “... os saberes ensinados são o resultado de uma mescla de tradição e inovação pedagógica” (p. 190) [tradução livre].

Em seguida, este grupo inicia narrativas acerca da última etapa de produção em semestre anterior à implantação do currículo nos três primeiros cursos (Fisioterapia, Odontologia e Terapia Ocupacional). A confecção dos cadernos dos módulos, inicialmente denominados de manuais.

Sob a orientação da Assessoria Pedagógica do CCS, os docentes iniciaram essa produção por meio de uma planilha denominada de Matriz de Desenvolvimento do Módulo (modelo em anexo IX) e a partir dos projetos de cada um dos módulos, como demonstram os voluntários:

– A CC [Assessora Pedagógica do CCS] *trabalhou com a questão dos objetivos. Ela tentou condensar os objetivos e ela fez o projeto [dos módulos]. E foi a partir do projeto que a gente foi construindo os objetivos do GP, conferência e as práticas (BTC1).*

– *O caderno a gente começou em 2011. Esse modelo que está até hoje, o que se aproximou mais dele foi o de 2011.2 que a gente trabalhou... eu lembro que a GG [Assessora Pedagógica do CCS] dava prazo, nós entramos no Natal e ano novo fazendo isso daí (BTC1).*

- *E aí, a gente construiu [...] os manuais de Dinâmica [Dinâmica Celular] e de Sistema Regulador [Sistemas Reguladores] (BTC5).*

– *Essa planilha era como se fosse um modelo do manual. Então foram colocados: o assunto, que era o caso clínico, aí tinha uma coluna dos conteúdos e todo mundo colocava os conteúdos (BTC7).*

- *A gente foi até dividido em grupos pra elaborar casos, a gente elaborou alguns casos e a partir dos casos, a gente pegou e foi montar os objetivos de aprendizagem [...], aí foi feito até um bem grande e depois que foi enxugado né...(BTC6).*

Após a implantação do 1º semestre, os professores se reuniam semanalmente para avaliar a aplicação das estratégias de aprendizagem, os casos e, nesse caminho, as reflexões dos docentes provocaram mudanças, assim ilustram BTC6 e BTC8:

- *...A gente não finalizou ainda, porque a gente tá vendo que algumas coisas ainda vão ter que ser ajustadas...( BTC6).*

– *Aí depois a gente começou a enxugar, porque ficou muito grande. A gente tinha que colocar o que era essencial, o que era importante...(BTC8).*

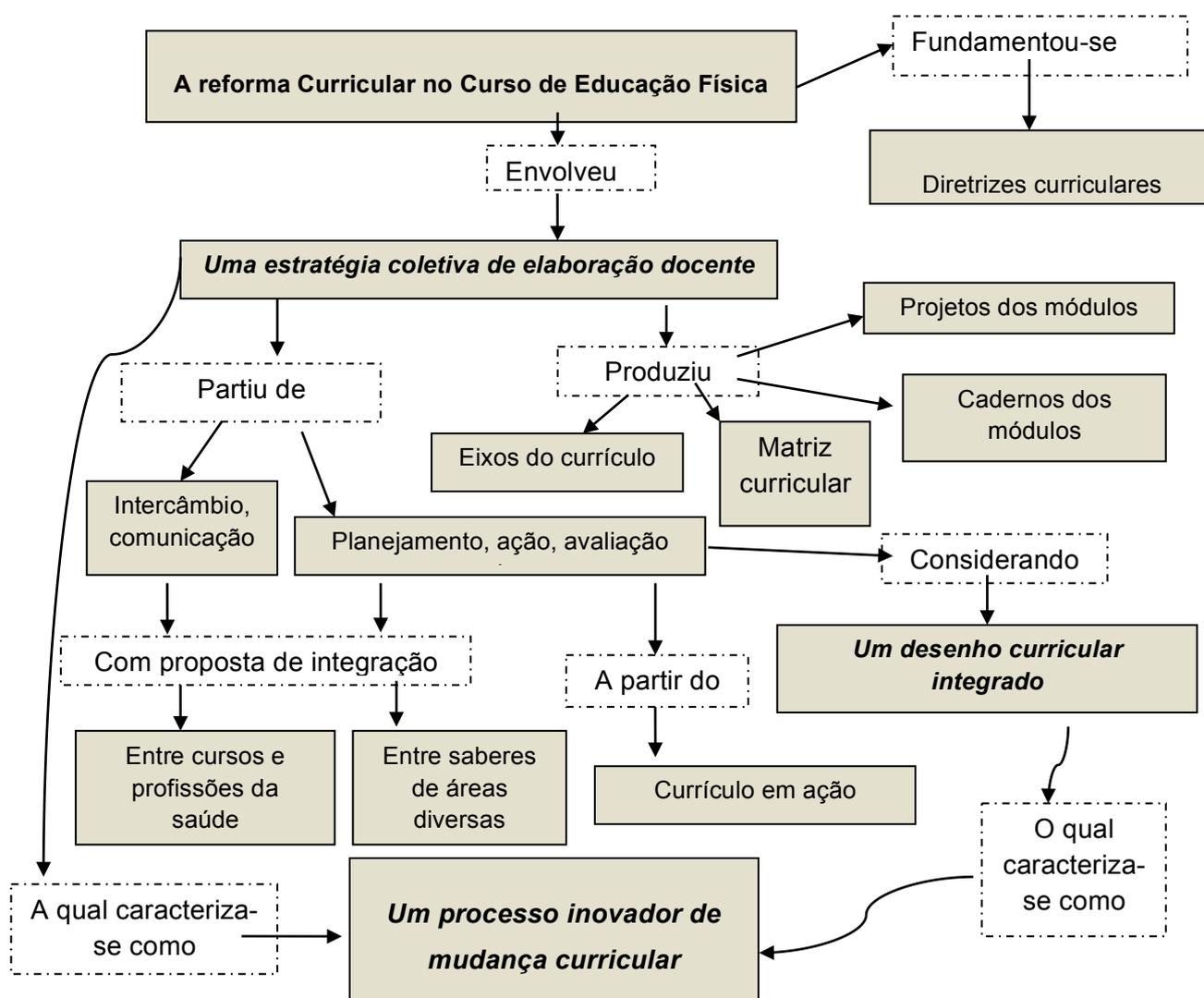
Demo (2000) afirma que um processo de inovação é iniciado a partir de algo que já existe, o qual é “desmanchado” e que “este desmanche é feito pelo caminho do questionamento...” (p. 68). Concorda-se ainda aqui com o afirmado por Benfatti (2011), quando esta afirma que uma inovação curricular pressupõe o compromisso de avaliar e de buscar por meio da avaliação, a compreensão e a adequação dos processos e fenômenos necessários.

Pimenta (2002) por sua vez, destaca a necessidade do trabalho coletivo significando, concretamente, a efetiva colaboração de cada um na busca de objetivos consensuados.

Assim, a inovação se constituirá e permanentemente se renovará, a partir de um processo de reflexão sobre a ação curricular, resultante de um sentimento de mal-estar, um incômodo sobre um determinado contexto e da assunção da

necessidade de melhorar o processo, de se refazer o caminho no próprio caminhar. Essa trajetória é a que foi desenhada pelos atores sociais que participaram e vem participando da implantação do currículo integrado dos cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde da UNIFOR, e em específico, do curso de Educação Física.

A figura apresentada a seguir sumariza essa construção e identifica aspectos conceituais que emergiram na discussão dos resultados referentes à 1ª categoria.



**Figura 2:** Síntese da categoria 1: o processo de mudança curricular no curso de Educação Física

## **Categoria 2 – Os desafios na implantação de uma inovação curricular**

Nesta categoria serão apresentadas diferentes percepções e sentimentos acerca do fenômeno pelo qual os voluntários passaram, qual seja, a mudança do currículo no Curso de Educação Física, que se reveste de uma característica que o diferencia da maioria dos currículos ora vigentes: um desenho inovador, que muda a lógica tradicional de um currículo de base disciplinar.

Os desafios que emergiram das narrativas recortadas das entrevistas individuais e dos grupos focais, foram de duas ordens. As duas se constituem de subcategorias da categoria ora apresentada.

A primeira subcategoria está relacionada com as adaptações necessárias à implantação de um novo modelo de currículo, algumas na dimensão pedagógica e outras nas dimensões administrativa ou estrutural. São diferentes, mas apresentam elos de integração, daí a decisão de serem expostas em conjunto

A segunda subcategoria expõe sentimentos como medo, insegurança e às vezes, parece, até uma certa resistência quanto à mudança no currículo, mas não se apresenta de forma estática e sim, em um movimento.

### **1ª Subcategoria - Adaptações pedagógicas e estruturais**

Processos de mudanças provocam necessárias adaptações. E quando advogam modificar um desenho curricular, o qual inclui inovações epistemológicas e metodológicas, inverte a lógica tradicional da formação, antes centrada no ensino dicotomizado e agora, investe na construção de competências, assunção de aprendizagem significativa e da abstração da teoria, a partir de situações ou problemas analisados/resolvidos pelo estudante, então surgem demandas de adaptações administrativas e na infra-estrutura da

universidade. Estas demandas tem relação direta com as questões pedagógicas específicas do currículo prescrito e do currículo em ação. Aqui estas adaptações são apresentadas, requisitadas e/ou questionadas pelos voluntários desse estudo.

Em relação as adaptações pedagógicas, o ressaltado inicialmente, é a necessidade de criação de diferentes materiais pedagógicos. O caderno do módulo, por exemplo, se constitui de material com diversas necessidades e possibilidades.

SHR5, por exemplo, afirma que apesar de acreditar que operacionalmente o caderno vai ajudar muito no trabalho docente, entretanto: *-...Vai ser trabalhoso você montar...*

A percepção de SHR5 sobre o fato de ser trabalhosa a criação do caderno talvez se fundamente em uma necessidade apresentada a seguir:

*-... E isso requer, aí é o meu sentimento, uma mudança, uma maturação dos professores na direção desse novo movimento, porque a gente tá (sic) sendo provocado, instigado a fazer diferente (CP10).*

A afirmação de CP10 acerca da necessidade de maturação docente como requisito para a mudança curricular é reforçada por Toassi, Stobaus, Mosquera e Moyses (2012) e Backes, Marinho, Costenaro, Nunes e Rupolo (2010), os quais situam os docentes como sujeitos da construção do conhecimento, portanto, qualquer inovação no processo de ensino-aprendizagem necessita perpassar por mudanças no pensamento destes atores sociais.

Outro docente minimiza a situação exposta acima, quando assume sua tranquilidade em relação à criação de novos materiais, ações pedagógicas diferentes, ao afirmar que

*- ...Eu acho que a partir do momento que os professores se sentam e montam o planejamento juntos, isso tem condição de acontecer...(CP2).*

Castillo (2010) corrobora a afirmação de CP2 quando apresenta seis características necessárias ao desempenho docente, reconhecidas como particulares e que dão identidade a este âmbito de ação: organizar as condições de ensino, os saberes a serem aprendidos pelos alunos; planejar o

ensino, considerando a variedade de estilos de aprendizagem; tratar e analisar situações e fenômenos específicos de maneira significativa, a partir de conhecimentos e habilidades de uma área específica; utilizar as novas tecnologias da comunicação e da informação; desenvolver práticas avaliativas inovadoras e compreender as dimensões éticas e sociais, como elementos fundantes da sua ação.

É importante pontuar aqui que, para planejar com fins de organizar as condições do processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário um tempo para o encontro, pois em um currículo integrado, onde há diálogo entre saberes, a conversa, o exercício dialético, a cooperação, são pontos-chave e combustíveis para o sucesso da integração. Assim, observou-se em certos momentos, essa lacuna – tempo para encontro de planejamento e de elaboração dos materiais utilizados no currículo em ação - exemplificada na fala de SHR5.

*- Outra questão, eu tou (sic) elaborando com um grupo um módulo e essa elaboração é uma elaboração que comporta pesquisa, que comporta criação, [...] então esse é um trabalho que quer dizer, demanda dos professores, da equipe de elaboradores um certo tempo que agora, nesse momento, eu não tou (sic) vendo muita disponibilidade disso [...], eu tou (sic) tentando e já fiz alguns trabalhos em casa, mas há necessidade da interlocução entre os membros que participam né, porque os prazos estão definidos...*

Vogliotti e Macchiarola (2003) questionam que

*“sin embargo, nuevas estrategias de formación profesional no son suficientes si no se modifican las condiciones sociales, institucionales, materiales y laborales em las que lãs prácticas se desarrollan” (p. 7).*

Há ainda uma adaptação necessária a se considerar já que a dinâmica curricular ora em implantação, apresenta a necessidade do trabalho coletivo e cooperativo. Em pesquisa realizada por Fávaro, Nascimento e Soriano (2006) estes concluíram que um dos fatores que dificultaram o desenvolvimento do

currículo integrado foi a falta de comunicação entre professores que ministram a mesma disciplina.

Há de se cuidar para a questão exposta a seguir por SHR4 não se revestir de problema, pois se na maioria dos módulos, diferentes docentes muitas vezes de áreas distintas, desenvolverão ações curriculares em conjunto, necessário se faz ter uma ambiência de boa convivência e esta situação perpassa pelo diálogo e respeito às diferenças.

*- Então assim, é meio complicado. Quando você dá aulas junto com outros professores, você tem que ter [...] afinidade didática, afinidade ideológica e empatia [...] de ter [um sentimento] puxa, acho legal trocar experiência com essa pessoa... (SHR4).*

O fato da maioria dos docentes do Curso de Educação Física fazer parte da categoria horista, foi aspecto citado como negativo para a construção do currículo e sua implantação por muitos docentes (CP1, CP2, CP3, SHR2, CP9 e CP10). O vínculo horista do docente que impede o planejamento pedagógico compartilhado, tal como a realidade do curso de Educação Física objeto deste estudo de caso, foi exposto por Garcia, Pinto, Odoni, Longhi, Machado, Linek e Costa (2006) como contexto presente também na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Apresenta-se a seguir algumas das falas dos voluntários da presente pesquisa, ilustrativas deste questionamento:

*- Agora assim, o que sempre eu questionei [...] é com relação aos docentes, porque se o currículo é integrado, não se concebe mais ter docentes horistas... (CP3).*

*- Talvez a grande dificuldade que essa proposta encontre na nossa universidade [...] é justamente, boa parte dos colegas horistas [...] e se você não consegue se enxertar dentro dessa construção [...], você acaba chegando, ministrando e saindo e gerando aquele apêndice, aquela secção... (SHR2).*

*- Eu acho que há uma dicotomia entra a proposta e o modelo de funcionamento da instituição e isso eu sinto. Metodologicamente eu acho que a proposta é*

*muito interessante [...], mas [...] em termos de carga horária [...], de disponibilidade de funcionário [...] deixa um hiato ... (CP10).*

A partir desse contexto, surgem opções para os encontros e planejamento e avaliação semanais da implantação dos módulos, como narra CP9:

*- A gente está aprendendo a fazer fazendo, avaliando, é tanto que a universidade está pagando uma carga horária para os professores se reunirem toda semana para tá (sic) avaliando o módulo, modificando o módulo... (CP9).*

Docentes percebem ainda um desafio quanto a um fenômeno talvez normal, ao se considerar o tempo de implantação de uma reforma curricular: a transição. É necessário (re)elaborar, pensar e se preparar para se reinventar e assumir que há uma nova ação docente, em tempos que estão ali, “batendo à porta”, pois como ressalta CP3,

*- Apesar desse caminhar, a gente só vai saber o que é o currículo integrado quando tiver dentro dele, porque até hoje eu não consigo ainda assim... apalpar ou sei lá, sentir o que é o currículo integrado... Eu entendo assim, o formato do currículo integrado como formato muito interessante, mas [...] nós vamos ter que errar um bocado pra poder acertar.*

O fenômeno dialético de reinventar a docência a partir da ousadia de experimentar o novo, como salientou CP3, errando para acertar, é semelhante ao citado por Krüger e Krug (2009) em sua pesquisa junto a um curso de Licenciatura em Educação Física, na qual encontraram professores em momento de desconstrução, de repensar a prática docente, de ruptura de concepções.

Demandas de adaptações administrativas e estruturais são citadas, às vezes de forma bem generalizada, apenas percebida a sua existência e em outras falas, com maior riqueza de detalhes e questionamentos.

*- O que eu percebo e que tenho vivenciado é exatamente [...] uma demanda estrutural assim quase que sobrenatural né, porque a gente tá (sic) vivenciando isso agora, então é como se toda a infra-estrutura, toda a estrutura prá aquilo acontecer fosse infinitamente bem maior do que o próprio resultado palpável, mas a verdade é que isso é uma condição que é normal... (BTC3).*

- ...Vão existir alguns conteúdos que eles vão ser transversalizados, ou seja, vão passar por dentro de todos os outros e como é que isso vai ser feito né? porque na teoria é muito bacana né, por exemplo, na minha área dos esportes coletivos do voleibol [...], a questão do professor que trabalha com desporto adaptado ou de uma professora que trabalhe com socorros urgentes [...] como nós vamos organizar isso pra que isso funcione com todos os outros módulos? (CP3).

- ...Tem algumas disciplinas que realmente necessitam de outros professores dentro dela e como é que vai ser dividido isso? [...] Entra um professor responsável pela parte de inclusão que é a parte [de atividade física] adaptada no cenário de prática né, tem a história dos primeiros socorros que são as urgências básicas né ... (CP2).

Ainda em relação às adaptações administrativas, a seguir será destacada uma situação que merece uma explicação prévia. Em 2011 houve uma parada de pouco mais de um semestre no processo final para implantação do currículo. A parada aconteceu em decorrência de uma solicitação da administração superior, no sentido de realizar uma análise de viabilidade financeira da nova proposta curricular integrada, considerando que esta inovação acontece em uma instituição privada e como afirma Linuesa (2013), "... o currículo é planejado em diferentes níveis ou âmbitos (...) no âmbito político-administrativo (...) [e] no âmbito da aula..." (p. 227).

A administração superior, por meio do seu setor administrativo-financeiro requisitou um relatório com a apresentação da matriz curricular no modelo integrado, uma comparação quanto à carga horária com a matriz curricular vigente, especificada por disciplina/módulo e a relação entre carga-horária de disciplina/módulo e carga-horária a ser paga aos docentes.

A análise resultou na diminuição de carga-horária de alguns dos módulos, principalmente daqueles do Núcleo Comum, referentes aos dois primeiros semestres. Em decorrência deste fato, percebe-se nas falas um recorrente sentimento de perda, de não reconhecimento ou aceitação de determinadas mudanças solicitadas pela administração superior.

- *Foi uma coisa que [...] eu sentia, pelo menos, ao nível da psicologia [...] eu sentia uma pausa, né, não sei se a própria ansiedade de ter que botar o modulo para funcionar (SHR1).*

- *Eu só queria [...] lembrar do meu sentimento [...] quando houve uma parada e a PP, da Assessoria Pedagógica [...] passou as férias dela inteira aqui trabalhando, implementando e refazendo os módulos [...] eu senti, assim, puxa vida, dois anos do meu trabalho e eu não me via mais nos módulos...parecia que tinha um outro módulo [...] então o meu sentimento foi assim [...] de destruir o que eu passei tantos anos construindo (SHR3).*

- *... Eu também senti assim [...] valha, cadê meu texto, eu fiz com tanto sacrifício e nem tá mais aí, tiraram! (SHR6)*

Sobre situações como esta, Demo (2000) afirma que ao passar por um processo de inovação, o professor precisará conviver com a falta de chão e assim, saber desmanchar e demanchar-se.

Keller-Franco, Kuntze e Costa (2013) complementam o exposto por Demo quando apresentam os resultados da sua pesquisa em que a experiência de construção de uma nova organização curricular significou a entrada em um “território contestado”, que se caracterizou por estar carregado de tensão, entre a transformação e a conservação.

Sacristán (2013a) esclarece também o contexto ora descrito ao situar o currículo como algo que não é neutro, nem universal e imóvel,

“...mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (p.23)

No caso do presente estudo, houve a resistência de docentes à modificação da proposta inicial do grupo e estes se ressentiram da existência de uma mudança fora dos planos, decorrente de uma adequação administrativo-financeira, portanto institucional e que modificou toda uma proposta que em suas mentes

se encontrava pronta para ser posta em prática e que foi um resultante de uma produção coletiva.

O conflito em destaque, talvez seja decorrente de uma dificuldade, qual seja a disponibilidade de alguns docentes para “o desmanchar e desmanchar-se” que Demo (2000) ressaltou, quando se passa por processos de mudanças.

O desmanchar vai ao encontro de não só elaborar algo novo, mas estar disponível para também re-eleborar, se necessário. O desmanchar-se, vai mais além, pois traz à tona a necessidade de se despojar de concepções teóricas, práticas profissionais enraizadas e mais ainda nesse estudo de caso, se desapegar do que é considerado pertencente a si (minha disciplina, minha área, meu conteúdo, minha produção) e talvez assumir a necessidade de estabelecer um novo modo de ver o seu fazer pedagógico.

## **2ª Subcategoria - Percepção docente: do medo, insegurança e resistência à crença na necessidade de mudança.**

A incerteza do novo se apresenta como *lócus* de possibilidades de sentimentos relacionados à ameaça, como o medo, a insegurança e a resistência, até como forma de se proteger.

Os achados acerca de sentimentos ameaçadores serão iniciados com a apresentação de um questionamento frequente tanto no processo de criação como no momento da implantação do currículo integrado: a supressão e/ou diminuição de conteúdos, ou ao contrário, a crença de que há pouco tempo para o ensino-aprendizagem de conteúdos. Assim, ressaltam três voluntários:

- ... *A preocupação às vezes do professor... é o aluno não perder aquele conteúdo, que [...] eu acho que tudo anatômico é importante, [...] então a minha preocupação... meu Deus do céu, a minha insegurança, como é que vai sair aquele aluno se ele perder aquele conteúdo?* (BTC4)

- *Será que [...] eu consigo englobar tudo que um profissional da Educação Física precisa saber de fisiologia pra trabalhar né, [...] sei lá, tem algumas*

*lacunas, talvez quando começar, eu enxergue, mas eu não tou (sic) enxergando muito... (CP5).*

*- Então [...] assim, a única preocupação que a gente tinha era como especialista achar que aquele conteúdo tem que ser todo abrangido pelo aluno (BTC6).*

Sentimentos como medo ou resistência em relação às mudanças nos conteúdos são encontrados em diferentes pesquisas. Abreu, Lima, Silva e Costa (2006) referem questionamentos dos professores por considerarem que os conteúdos se apresentam de forma superficial e Vargas, Colus, Linhares, Salomão e Marchese (2008) constataram “o medo exagerado dos docentes em não cobrir todo o conteúdo das antigas disciplinas...” (p. 177).

Há docentes que questionam veementemente a supressão de saberes de determinadas áreas, como os dois exemplos a seguir:

*- Confesso que dentro até das reuniões de feedback que nós estamos tendo nas quartas-feiras, junto com a assessoria pedagógica, tá sendo quase que ponto passivo (sic) que houve uma supressão muito intensa dos conteúdos né, [...] houve uma supressão de várias questões que precisavam ser abordadas em algumas unidades a mais, [...] as questões dos principais conceitos envolvendo a sociologia, a sociologia da saúde... (SHR2).*

*- ...Eu percebia que muitas vezes o outro não queria que o conteúdo de psicologia fosse introduzido né, [...] e era sempre uma briga né, é como se existisse algo mais importante e menos importante né, então parece que é mais importante epidemiologia do que a psicologia, parece que é mais importante o conteúdo específico daquele curso [...] e muitas vezes esquecendo que tá (sic) formando um profissional de saúde que vai tá (sic) trabalhando com o outro né... (SHR6).*

O questionamento exposto por SHR6 é explicado por Llavador (2013) quando este expõe os jogos de poder existentes nos caminhos de definição, elaboração e ação curricular, jogos estes materializados por meio de

“um conjunto de ações empreendidas por um ou mais agentes ou instâncias, a fim de conservar ou ganhar

poder para defender seus interesses de outros que os consideram ameaças para o alcance de seus próprios interesses” (p. 39)

Em relação às incertezas sobre a questão dos conteúdos há também menção à situação de aproveitamento de alunos transferidos, como comentam CP1 e CP5, respectivamente:

*– E assim tem a preocupação também de saber ainda como é que vão ser aproveitados os conteúdos [de alunos] transferidos [...] De qualquer maneira fica uma insegurança porque é uma novidade, mas na torcida que dê muito certo.*

*- O sistema de currículo integrado não vai entrar de cara em todas as universidades né, [...] e nós temos muita entrada de alunos de universidades de fora, os transferidos e que hoje a gente consegue aproveitar muito dos transferidos e eu acho que com o sistema de currículo integrado, vai cair muito o aproveitamento né, de disciplinas, de conteúdo e talvez isso limite...*

Se inicialmente a pauta da preocupação esteve relacionada à perda ou supressão de conteúdos, pois tudo é essencial, agora surge outra variável - o tempo – este é posto como elemento que põe em dúvida se o aluno conseguirá aprender todo o conteúdo do módulo em um tempo dado, como afirma BTC4:

*- Com a aplicação do novo método né... o que mais a gente questiona é com relação ao tempo, sabe, eu acho, assim... a rapidez com que tá (sic) dando aquele conteúdo e saber se o aluno realmente tá captando, se aquilo ali ele consegue assimilar...*

Interessante é que outro voluntário também do eixo Bases Técnicas apresenta outra visão sobre a questão conteúdo *versus* tempo:

*- O conteúdo ele ficou bem distribuído nos quatro módulos, assim no primeiro ano, nessa base técnica, foi distribuído bem pela necessidade real do aluno né, necessidade básica, ele ficou bem distribuído nesse primeiro ano (BTC5).*

A decisão de fundamentar os casos dos módulos do Eixo Bases Técnicas prioritariamente em doenças foi e continua sendo um incômodo para professores do curso de Educação Física. A crítica é que um centro de

formação em saúde priorize os contextos de casos, em pessoas com doenças, mesmo tendo a possibilidade de desenvolver situações onde as pessoas estejam em condições de “normalidade”, em situação de prevenção às doenças, por exemplo.

Sacristán (2013c) e Llavador (2013) destacam o currículo como instância de uma seleção cultural realizada a partir do que é considerado legítimo, adequado, sob opção epistêmica, política, social etc. É provável que esse contexto tenha sido o fator responsável pelas escolhas dos conteúdos questionadas por CP5, o qual afirma:

*- Os temas [...], digamos assim, que aí foi caracterizado (sic) muito em cima das doenças, porque [...] noventa por cento gira em torno das deficiências da saúde do ser humano, [...] até eu ficava...ei, olha a Educação Física aqui! A linha disso vai em cima das doenças né, distúrbios neurológicos, distúrbios endócrinos e foi tudo em cima disso...*

Narrativas de alguns voluntários são colocações fortes com base em impossibilidades e sentimentos de despreparo. Os cinco anos de estudos, discussões e construções são desconsiderados nesse momento, pois a incerteza, a dúvida parece que encobriu toda a história vivenciada pelos docentes. É possível perceber que houve um esquecimento de que professor será sempre um ser de “vir a ser”, ou seja, precisa estar continuamente aprendendo.

As falas dos voluntários a seguir, deixam ainda uma dúvida – é um sentimento de insegurança ou resistência à mudança? Será que expondo um desconhecimento do que vem sendo desenvolvido, deixa algumas pessoas mais confortáveis para uma manutenção do *status quo* ou a exposição de um desconhecimento está relacionada ao preciosismo dos docentes?

*- A gente teve aqui algumas reuniões na Educação Física que tratou do currículo integrado, mas até hoje [...] Eu não me sinto preparado pra começar... por quê? porque eu não me sinto com todo o conhecimento que eu preciso saber, não tenho palpável exatamente o que eu vou fazer (CP5).*

- *...Eu não sei se nós estamos preparados [...] então eu me sinto muito insegura... (CP6).*

- *Faltou isso... a visualização prática da coisa [...], primeiro eu preciso conhecer como as coisas acontecem... A gente precisa vivenciar, experimentar. Na minha cabeça tá (sic) muito claro esse currículo, mas tem coisas... (CP4).*

Um grupo de docentes apresenta como desconforto uma falta de embasamento teórico ou uma resistência, entretanto não se refere a si mesmo, mas ao outro, assim não se coloca como sujeito desta situação, é o outro que está inseguro. Parece não acreditar na possibilidade do “fazer ao caminhar”, mas na máxima de primeiro aprender uma teoria para só depois colocá-la em prática. Por outro lado, talvez esse grupo seja mais sensível ao sentimento das pessoas no início do processo, quanto às suas inseguranças, descrenças etc.

- *Eu gosto muito do novo, [...] mas [...] eu sentia não na minha pessoa, mas no grupo e nos outros professores de maneira geral, [...] muitas descrenças [...] no início muitas resistências né, porque toda mudança gera resistência... (SHR3).*

Insegurança acerca da compreensão do aluno sobre a metodologia assumida no currículo integrado é pauta de três docentes.

- *Mas, o maior receio que eu tenho [...] é a compreensão dos alunos nessa interlocução com o conhecimento, [...] porque é um grupo de alunos que vem de uma cultura também muito disciplinar, [...] porque tudo que é novo não é nem que nos assuste, ele nos desestabiliza um pouco (SHR5).*

- *A outra que eu sinto também é que o aluno, apesar de toda a competência do corpo docente, dos pensadores dessa mudança, é que o aluno não foi incluído de forma suficiente... (CP10).*

- *É que os alunos vem de uma escola que lá não é integrado, o sistema é de disciplinas [...] eu vejo nessa transição [...] que os alunos vão entrar despreparados...(CP5).*

Outras pesquisas expõem a insegurança e resistência dos docentes como um desafio a ser enfrentado em processos de mudanças inovadoras. Krüger e Krug (2009) ressaltam as dificuldades dos docentes em transcender sua comodidade e passividade em prol de assumir um projeto pedagógico

inovador. Almeida e Ferreira (2008) destacam que para estes assumirem as novas demandas do currículo é necessário o enfrentamento às resistências que são comuns em contextos de inovações.

Toassi, Stobaus e Mosquera (2012) apresentam o sentimento de incerteza como um desafio em contextos de mudança. E nesta pesquisa o maior desafio quanto à incertezas, é o medo da perda de carga-horária e, em consequência, as perdas salariais.

Em um universo onde há predominância de docentes horistas essa questão tornou-se emblemática da ansiedade no início e durante a construção da mudança curricular, mas que posteriormente, no momento da implantação parece ter se modificado, aplacado por uma realidade de acomodação sem muitos traumas.

*- Uma outra insegurança foi realmente a segurança financeira, né, que pro professor horista isso é uma coisa muito forte né [...] (BTC1).*

*- ... Foi colocado até pro vice-reitor nas vezes que ele teve lá nas reuniões né, porque a gente via assim que com isso ia diminuir as turmas e que talvez nossa carga horária não fechasse [...] então a medida que ta sendo aplicada, essa insegurança foi se acabando (BTC5).*

*- Assusta um pouco e realmente o caos que fica a carga horária porque [...] a universidade privada tem questão de carga horária... (SHR4).*

O medo de enfrentar uma inovação metodológica esteve também presente no imaginário coletivo dos voluntários. Esse medo é um *continuum*, uma presença que não é bem-vinda... O desconforto do não saber, não faz parte do cotidiano docente, pelo menos de forma declarada. Aqui, coletivamente, transparecem esses sentimentos.

*- Logo no começo [...] e até muito pouco tempo atrás, até mais ou menos uns seis meses atrás, existia uma angústia muito grande da gente com relação a esse novo método, né, porque a gente vem daquela escola tradicional onde o professor apresenta e o aluno escuta e de repente a gente agora é como se a gente tivesse virado do avesso né... (BTC1).*

- *E outro ponto também importante [...] o professor e principalmente aquele que já tem uma grande, uma longa estrada na docência, ele vai [...] fazendo pequenos ajustes, re-arrumando algumas coisas [...], então não deixa de mexer um pouco naquela expertise de cada um, da capacidade de expor a sua aula, de dar a sua fala [...] então você perde essa fala, [...] para uma nova estratégia onde você contribui de várias outras formas, mas não ativamente, expondo o seu conhecimento, né... (BTC3).*

A fala de BTC3 acerca dos desafios que os docentes precisaram e ainda estão a enfrentar no processo de inovação do currículo, introduz um fenômeno que emergiu nesta categoria: a perda do domínio específico da área. É possível que esse desafio acompanhe o grupo de docentes por maior período de tempo que outros medos e ansiedades já retratados anteriormente. É um desafio que está aliado ao difícil processo de desconstrução do profissional que tem uma *expertise* e de repente precisa assumir ser docente em contexto interdisciplinar e desenvolver uma ação pedagógica a partir de metodologias ativas e nesse caso, ressalta-se o medo da perda da sua fala, do professor com centro do processo.

– *E eu noto que assim, [...] muitos professores achavam que sua área não ia ser contemplada e eles seriam professores generalistas, eles achavam que pelo fato de que, por exemplo, imunologia ia entrar muito e patologia e que talvez a biologia molecular não fosse ser tão contemplada... (BTC6).*

- *...Inclusive surgiu uma pergunta assim: ah, o professor vai ter uma falta de identidade! Que hoje a gente é professor de fisiologia, de anatomia e agora vou ser professor de que? (BTC5).*

- *... Eu não vou ter mais a minha disciplina né e como é que vai ficar a situação? A gente [...] não vai ter o seu domínio específico na área, um domínio maior, você vai ter que estudar mais... (CP1).*

Segundo Trenche, Barzaghi e Pupo (2008) um grande desafio na implantação da inovação é a utilização de metodologias ativas, pois os professores que realizam a formação na área da saúde, em sua maioria, passaram por formação com metodologias tradicionais e sua inserção no currículo anterior se deu de acordo com a área de sua especialização. O resultado exposto pelos

pesquisadores acima, pode ser um dos motivos que explicam o sentimento de insegurança dos docentes do Curso de Educação Física da UNIFOR, no processo de enfrentamento de mudanças metodológicas e de perda de domínio de uma área específica.

Por fim, é possível observar um sentimento de transição, um movimento de aceitação da mudança e construção de uma crença em possibilidades da reforma curricular ser *locus* de renovação.

Alguns docentes sentem-se motivados por terem que estudar mais, por necessitar e ter a ajuda de colegas para renovar o processo de ensino-aprendizagem, enfim de reinventar a docência.

A pesquisa de Castanho (2002) salienta características de professores que foram consideradas marcantes e dentre estas, ressalta-se a necessidade da inteireza na formação profissional e não apenas a formação técnica e a disponibilidade para estudar, de se manterem atualizados por meio da formação continuada.

Em concordância com Castanho, esse resultado pode ser observado nos grupos de docentes deste estudo, dos três eixos de saberes: Bases Técnicas (BT), Ser humano e suas Relações (SHR) e Cenário de Práticas (CP).

- *Eu me sinto mais motivada a estudar e aperrear um ou outro pra poder me dar uma ajuda ali, porque aquilo ali prá mim tá sendo aprender mais...* (BTC6).

- *Eu acredito que com relação à metodologia (...) eu me considero muito tranquila na sala de aula, [...] e é lógico que como todo processo, a gente precisa melhorar, se aprimorar né, mas isso hoje pra mim já não é mais uma insegurança como já foi há alguns anos atrás, né...*(BTC1)

- *O caminho do mundo tem que ser pro mundo integrado, a ciência hoje, ela cada vez mais ta comprovando a integração de tudo e esse currículo, ele tem que acontecer...* (CP4)

- *Particularmente eu almejei muito o sucesso dessa proposta, porque eu vislumbrei algo mais dinâmico, mais sistêmico, mais interessante, em termo de atuação docente. E aí foi desmistificado o que alguns colegas temiam, de que nós seríamos tutoriados demais, que perderíamos autonomia...* (SHR2).

- *Eu tinha dúvida, será que vou ficar amarrada, vou ter liberdade? E eu acho que isso foi possível, não há um engessamento...* (SHR6)

- *Eu acho no desporto [...] vai ter um ganho, justamente porque [...] nós vamos interagir com outras áreas que normalmente a gente ficava mais distante né, como a própria área da fisiologia, porque eu acredito que se a gente vai trabalhar, por exemplo, desporto de rendimento, precisa, né, a gente trazer o pessoal lá da fisiologia, [...] teremos ganhos né, em termos de conteúdo* (CP3).

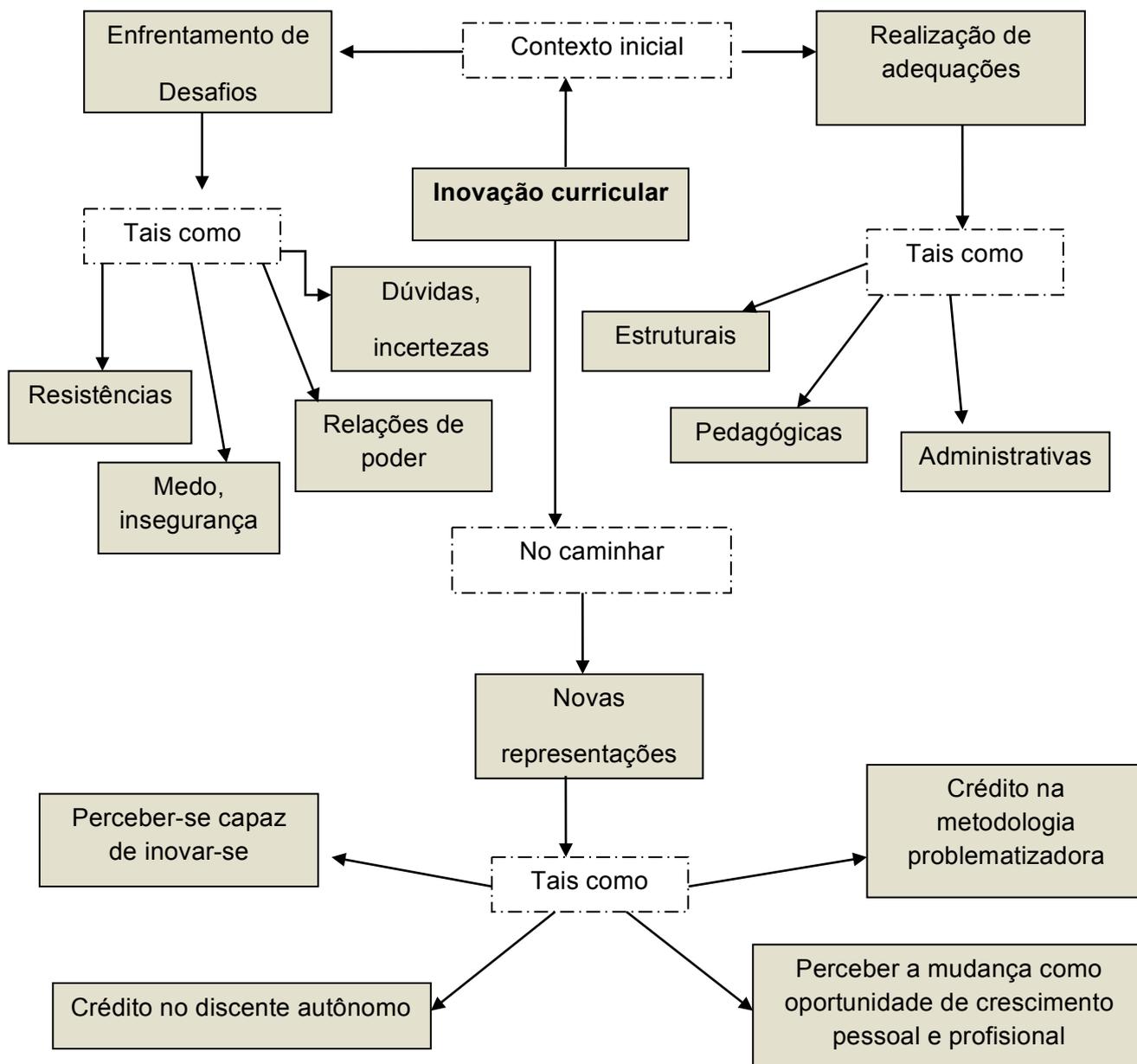
- *Eu não tenho dúvidas do amadurecimento desses meninos. Em criticidade, do que a gente faz... E eu peguei os mesmos alunos [do 1º e 2º semestre]. Eles conseguem até identificar as dificuldades* (BTC11).

É perceptível uma evolução nas representações dos docentes em relação à implantação das diferentes inovações referentes ao currículo integrado. Vogliotti e Macchiarola (2003) corroboram o exposto quando ressaltam que mudanças que inovam práticas educativas estão, necessariamente, em relação direta com as mudanças nas representações dos docentes.

Ressalta-se ao final desta categoria, que mudar é difícil em qualquer instância. Sair de um universo muitas vezes baseado em “certezas” do que vem desenvolvendo, do conforto de anos de práticas profissionais as quais, muitas vezes, são consideradas experiências exitosas, para ousar, ir por caminhos que significam a aventura do incerto, não é “privilégio” de docentes de uma área ou outra.

Ao final desta categoria é possível, entretanto, visualizar o fortalecimento do grupo de docentes voluntários deste estudo, pois conseguiram rever suas representações sobre a inovação curricular, apresentando-as como oportunidade e não mais como problema.

A seguir, apresenta-se na figura 3, a síntese da categoria, que discute os elementos encontrados no processo de implantação da inovação curricular e identifica elementos conceituais que emergiram na discussão dos resultados referentes à esta categoria.



**Figura 3:** Síntese da categoria 2: Os desafios e adequações em uma inovação curricular

### **Categoria 3 - A constituição de uma organização aprendente**

Os dados obtidos nesta categoria serão analisados a partir da sua organização em três subcategorias.

O movimento de aprendizagem docente institucional, ressaltado por meio da trajetória dos docentes quanto à sua formação pedagógica, é exposto como primeira subcategoria, denominada de aprendizagem docente institucional.

A segunda subcategoria, formação de um grupo aprendente, destaca uma evolução no formato da formação tradicionalmente desenvolvida pela instituição, pois se constituiu a partir de uma necessidade sentida pelos próprios docentes no decorrer dos caminhos de construção do currículo integrado.

A terceira subcategoria apresenta uma análise acerca das teorias implícitas de dois grupos de docentes com diferentes formações iniciais: Licenciatura e Bacharelado e faz uma discussão acerca da possibilidade de se ultrapassar a situação de aprendizagem implícita.

### **1ª Subcategoria - Aprendizagem docente institucional**

Há evidências fortes do movimento institucional de formação dos professores para a docência e ainda, de um direcionamento para algumas temáticas que parecem ser de interesse da instituição.

Observa-se inicialmente, nas narrativas, uma ênfase na afirmação de presença em ações de formação, como por exemplo, os quatro voluntários a seguir:

*- A parte de aprimoramento de docência, curso de docência eu passei a fazer já na Universidade de Fortaleza – UNIFOR, então desde o início [...] eu participei de todos aqui... (BTC3).*

*-... A UNIFOR sempre ofereceu cursos, curso de férias e [...] sempre que aparecia algum curso, algum seminário, [...] as oficinas de avaliação, oficina de prova, oficina de tudo né, tudo que aparecia a gente acabava que fazia... (BTC1).*

*-... Dentro do programa regular, tanto dos encontros pedagógicos ou dos próprios encontros específicos de formação em docência, eu devo ter feito quase todos os encontros pedagógicos regulares... (SHR2).*

- ...Quando também entrei na UNIFOR sempre participei dos cursos de formação né. O primeiro curso que eu fiz foi um de metodologias ativas para os professores, os novos docentes...(SHR6).

O contexto exposto nas narrativas acima, remonta ao conceito de desenvolvimento profissional docente, apresentado por Imbernón (2002) como um processo que é desenvolvido de forma individual ou coletiva, ao longo do tempo; é contextualizado ao local de trabalho docente, ou seja, relaciona as situações de formação com as práticas diárias realizadas na sala de aula e tem em vista o desenvolvimento de competências profissionais e também o desenvolvimento pessoal.

Os docentes, em sua maioria, se reportaram ao processo de formação pedagógica institucional ao salientaram seu caráter sistemático, os tipos de ações de formação e suas temáticas.

- ...Em termos de formação, aqui na universidade, sempre ela estimulou essa formação. (CP3)

- ...Depois a gente teve também, acho que um curso, uma palestra sobre a parte de metodologias ativas e a parte de implantação de estudo de casos, então houve realmente uma preparação,...(CP2).

- As que mais me marcaram foram a das metodologias ativas que foi um curso de quarenta horas muito bacana... Fiz um curso com a professora RRR muito bom também porque modifica até a sua maneira de lidar com as pessoas né,... (CP3).

- ... Capacitação pra (sic) docência nas áreas de problematização e essas coisas. ...a parte de competência [...] o uso de caso, de problemas nas situações de aprendizagem... (BTC3).

- Capacitação de como melhorar o aspecto do ensino, aprendizagem, o cuidado. Depois participei do Arco de Maguerez [uma estratégia metodológica problematizadora], metodologia problematizadora... estratégia de definição dos objetivos né, da elaboração das competências, [...] de objetivos e de avaliação (CP1).

- ...Do currículo integrado, a gente teve uma lista de palestra e oficina que eu me lembre de ter participado e que deu uma explicação geral do que era um currículo integrado, o que compunha um currículo integrado...(CP5)

- Então tudo aquilo ali foi juntando, prá (sic) a gente melhorar mais ainda como docente, é como se diz, a coisa tá (sic) mudando e a gente tem que acompanhar a mudança (BTC4).

As narrativas acima encontram reforço no exposto por Imbernón (2002), o qual salienta que para ter sucesso, um programa de desenvolvimento docente deve, além de entender o professor como sujeito que aprende de forma ativa, ser desenvolvido de forma mais eficaz, quando é permitido que os docentes relacionem seus conhecimentos prévios às novas experiências e ainda, relacionar-se aos processos de inovações, se pretender a reconstrução da escola.

É possível determinar a temática metodologias ativas ou problematizadoras como muito importante para a instituição, pela quantidade de vezes que ela espontaneamente, surge nas falas dos docentes. Considera-se neste contexto um possível vínculo, uma coerência entre o programa de formação e o momento vivido pelos docentes do curso de Educação Física, haja vista que as metodologias ativas constituem um dos elementos que fundamentam o currículo ora pesquisado neste estudo.

Em qualquer iniciativa de reformulação curricular, a formação docente é considerada fundamental para o sucesso do processo de implantação e sustentação das mudanças (Abreu, Lima, Silva, Costa, 2006).

Silva (2009) encontrou em sua pesquisa que as políticas de formação permanente buscam atuar na formação e na gestão do trabalho pedagógico e em saúde. Para isso a instituição pesquisada instituiu o Programa de Desenvolvimento Docente (PDD). O PDD atua por meio de um processo de educação permanente, focaliza a construção de instrumentos pedagógicos e de uma cultura reflexiva que possibilitam a releitura de concepções e práticas profissionais.

Segundo Cunha (2006) os professores universitários confirmam ser necessário adquirir múltiplos saberes para o exercício da docência e reconhecem suas fragilidades quanto aos saberes e competências no campo pedagógico. Cabe aqui estabelecer como importante, uma declaração de SHR5, pois retrata um sentimento que precisa fazer parte da vida de todo professor: o seu permanente vir a ser:

*- ...Nunca me senti assim... totalmente..., eu diria, assim... preparada não, porque eu acredito que a sala de aula sempre nos surpreende, então essa formação tem que ser continuada mesmo [...] grupos de estudos, colóquios científicos, congressos e todos esses momentos de participação de cursos, elaboração de livros... a gente tá (sic) sempre estudando e sempre pesquisando e eu não acredito que ninguém possa ficar numa sala de aula sem estar permanentemente se atualizando.*

Esta narrativa encontra semelhança com o que apresenta Zabalza (2004) como princípio pedagógico para a docência: a orientação para a aprendizagem. O pesquisador indica assim, alguns pontos de referência para o professor:

1. Considerar o aprender continuamente como propósito do ensino;
2. Considerar a perspectiva do aluno como referência para a reflexão sobre a disciplina, buscando a melhor forma de abordá-la e de minimizar as dificuldades, bem como os tipos de apoio úteis à aprendizagem dos conteúdos;
3. Aprofundar os conhecimentos sobre como os alunos aprendem.

Essa premissa de formação permanente e pode-se afirmar, do conceito de Zabalza de orientação para a aprendizagem, é percebida logo que o docente chega à instituição, pois necessariamente participará do primeiro evento de formação para a docência, denominado de Seminário para Novos Docentes – SID. Este evento foi citado por cinco docentes.

*- ... No final do primeiro semestre [semestre em que CP2 ingressou na UNIFOR] eu participei de uma oficina de novos docentes onde realmente aí se trabalhou todas as aplicações metodológicas, na época se tava implantando a*

*parte de... aquela parte do Arco de Maguerez, metodologia problematizadora...(CP2).*

*- No primeiro momento ao entrar na universidade teve um curso para os novos docentes, que era um encontro que fazem com os novos professores e ali eu tive oportunidade de ter contato com a vida universitária... (CP3).*

*- Particpei do curso pra novos docentes de informação sobre a Universidade, iniciação à docência mesmo, técnicas de pesquisa né, participando do curso de problematização... (BTC5).*

*- O curso de novos docentes que a Universidade oferece, que pra mim foi muito bom, muito bom mesmo, pra eu dar uma nota já que a gente é docente eu daria dez, porque eu aprendi muita coisa do que eu utilizo hoje como docente... (CP5).*

O narrado por docentes que compõem o Curso de Educação Física pesquisado é indicativo da existência de um programa institucional de desenvolvimento docente, o qual insere o professor logo que este é contratado pela instituição no contexto epistemológico e metodológico específico, por meio de curso de iniciação à docência.

Esta necessária formação decorre de um fenômeno conhecido no ensino superior: o professor geralmente não possui ou possui de forma precária, uma formação específica para o trabalho docente (Masetto, 2003).

Observou-se ainda que há uma tendência na formação institucional de se desenvolver um processo de ensino-aprendizagem, a partir das metodologias ativas, por isso mesmo, há tantas citações de cursos e oficinas com essa temática.

## **2ª Subcategoria - Formação de um grupo aprendente**

É necessário ressaltar que nos dados obtidos é possível perceber uma evolução no processo de formação desenvolvido no âmbito do CCS da Unifor.

Aqui se faz uma explicação desta possibilidade, baseando-se em pesquisadores da área de formação docente.

Behrens (2007) apresenta um tipo de formação, com função utilitária, que se baseia em treinamento, capacitação ou reciclagem. São ações isoladas, ou seja, não se constituem de um processo de desenvolvimento da docência.

Segundo Imbernón (2010), mudanças sociais demandam inovações na formação, pois se passa a priorizar para além dos saberes para a docência, habilidades, atitudes e, essencialmente, o trabalho em equipe, o desenvolvimento da colegialidade.

Nesse contexto, surge o enfoque de Fernandez (2001) que identifica a escola como uma organização aprendente, reforçando o conceito de formação em grupo e a forma cooperativa de se desenvolver a docência e que se constitui um dos objetos de estudo desta pesquisa.

Zabalza (2004) reforça o exposto ao apresentar a universidade como organização aprendente e, enfatiza, há algumas condições para se alcançar fases superiores no desenvolvimento de uma aprendizagem institucional: (a) requer mudanças, ajustes progressivos nas idéias e práticas dos sujeitos; (b) para aprender é necessário desaprender (as resistências às mudanças, as rotinas e ritos, percepções docentes e discentes e culturas institucionais).

O processo evolutivo na formação docente do curso pesquisado, é apresentado nesta subcategoria, a partir da concepção de um grupo aprendente formado por docentes que participaram da construção do currículo integrado do Curso de Educação Física. Nesse contexto, passaram e continuam a passar por processo de desaprendizagem, ajustes em suas concepções e práticas, com o fim de inovar-se.

A formação deste grupo aprendente tem indícios de ter sido iniciada junto com a primeira consultoria externa, pois nela grupos representativos dos cursos foram formados. Aqui está a primeira ação de aprendizagem coletiva, confirmada, respectivamente, por SHR5, CP2 e CP7.

- ...*Eu me lembro de um curso que nós fizemos com dois professores [...] nos preparando já (sic) pra essa nova concepção de currículo integrado [...], então foram os primeiros momentos, os primeiros encontros, as primeiras reflexões sobre esse currículo...*

... *Se eu não me engano eu acho que teve uma oficina de apresentação do currículo integrado e dali foi mostrado as metodologias que seriam aplicadas, de como seria essa integração...*

–... *O que me pareceu desse 1º dia é que apesar da boa vontade e da didática dos [...] dos facilitadores, [...] ao final de toda apresentação, a gente continuava basicamente com as mesmas dúvidas; talvez [...] a gente soubesse onde procurar agora, talvez a gente soubesse quem pudesse nos ajudar, mas as dúvidas... prá ser bem sincero, LL, as dúvidas prá mim só começaram a ficar mais claras no GTEF [reuniões do Grupo de Trabalho da Educação Física].*

O seminário foi um precursor de um movimento percebido pelos professores como espaço que vem modificar a postura do docente: da passividade de receber um currículo pronto ou de ouvir as “verdades” conceituais de consultores externos, para a responsabilidade e o compromisso de ser um gestor de uma inovação curricular e de uma aprendizagem coletiva necessária à construção da inovação. Assim, afirma BTC2

- :... *Acho que todos nós estamos sendo gestores disso aí, claro que outros com parcela maior e outros com parcela menor.*

Nesta linha Bolzan e Isaia (2006) e Fernandez (2001), põem em pauta um modelo de formação para a docência no ensino superior que se adéqua ao contexto de mudança curricular: coletivo, compartilhado e desenvolvido a partir de uma postura reflexiva acerca da prática, do cotidiano da sala de aula.

Entretanto, para desconstruir uma atitude em que docentes aguardam que uma gestão superior, a coordenação de curso ou assessoria externa produza mudanças curriculares, houve a necessidade de se estabelecer um movimento de *empowerment* destes atores sociais e assim, instrumentalizando-os para a

autonomia de decisão e de aquisição de conhecimentos necessários ao momento vivido: inovação do currículo do curso de Educação Física.

Nesta pesquisa utiliza-se o conceito de “*empowerment* comunitário”, fundamentando-se para tanto em Carvalho (2004), pois este pesquisador o situa como fenômeno coletivo e o caracteriza como processo no qual

...Observa-se a presença de fatores situados em distintas esferas da vida social. Estão presentes microfatores encontráveis no plano individual, a exemplo do desenvolvimento da autoconfiança e da auto-estima; na mesosfera social encontramos estruturas de mediação nas quais os membros de um coletivo compartilham conhecimentos e ampliam a sua consciência crítica; ao nível macro de fatores há estruturas sociais como o estado e a macroeconomia (p. 1092).

O movimento de *empowerment* comunitário é percebido por BTC1 quando fala do encontro de pessoas que se conheciam bem pouco, apesar de serem docentes da mesma área e se encontram para “uma construção bem coletiva” (BTC1):

- ...*E o que eu achei mais interessante foi que no começo a XX [professora] dizia assim, rapaz nós vamos ter que ficar muito amigos uns dos outros e de fato, nós ficamos, né, houve uma interação...* (BTC1)

Alguns docentes ressaltam outro fenômeno importante para o *empowerment* comunitário e que foi muito forte nesse processo: compartilhar saberes e experiências. Bolzan (2004) reforça o exposto quando afirma que o processo de aprender a ser professor passa pela efetivação de uma rede de interação, concretizada pela atividade compartilhada, dirigida, portanto, pelo conjunto de atores envolvidos nesse processo.

Assim, vê-se CP7 explicando o processo assumido nesta pesquisa como *empowerment* comunitário, porque aconteceu:

*- Prá equalizar o conhecimento [...], mas eu acho que o principal era assim... deixar todo mundo com a mesma base, alguns que estavam mais envolvidos dominavam melhor, mas deixar a maioria... é ter uma base de conhecimentos de toda a equipe (CP7).*

Diferentes perspectivas e lembranças do processo confirmam o compartilhamento de saberes e experiências entre docentes do Curso de Educação Física.

*- Nós tivemos alguns encontros no centro de ciências da saúde e foram indicadas algumas leituras e passado prá gente também algumas apresentações feitas por essas pessoas [...] e eu lembro, por exemplo, da [...] professora LA [facilitadora de curso para docentes] e o material dela foi muito interessante ... (CP3).*

*- ...Também lemos, estudamos, ainda no curso de Educação Física [...] discutimos, é... novos rumos, [...] além das discussões em grupo, nas reuniões que nós tínhamos com relação também a questão do currículo integrado... (CP3).*

*- Eram oficinas e ao mesmo tempo dando conhecimento prá gente ali, na hora de montar esses modelos (CP5).*

Este movimento de desenvolvimento docente coletivo se assemelha ao apresentado na pesquisa de Almeida e Ferreira (2008), pois estes consideraram que os encontros, as discussões com vistas a encaminhar soluções aos problemas reais que se apresentavam no decorrer da implantação de uma inovação na instituição que pesquisaram, favoreceram o processo de formação coletiva dos docentes.

Em seguida surge ainda as falas de BTC7 e BTC6 informando sobre o compartilhar, mas acrescentando outra questão, a necessidade da complementaridade dos saberes, essencial para o desenvolvimento de um currículo integrado.

*– Foi ali que a gente percebeu que além da imuno [imunologia], eu por exemplo, precisaria da ajuda da AAA [professora] [...], que eu tinha que ter maior contato com a fisio [fisiologia humana]...(BTC7)*

*- Eu gosto muito de estudar e prá mim tá (sic) sendo maravilhoso e não tá sendo cansativo e assim, eu tou (sic) aperreando muito os colegas porque na hora que eu tenho uma dúvida, [...] então eu vou lá e o colega me dá uma dica e eu vou fazendo meus resuminhos... (BTC6).*

A fala de BTC6 lembra o conceito de ser aprendente ressaltado por Krüger e Krug (2009), que pressupõe um contexto no qual os professores tenham as condições de reelaborar saberes. Esse contexto, segundo os autores, será *lócus* de desafios: primeiro porque demandam a necessidade dos docentes tomarem consciência de seus próprios processos formativos, por meio da auto-reflexão; segundo a possibilidade de tecer uma rede de interações, por meio do diálogo e da viabilização de momentos de compartilhamento de ideias, ações, opiniões e contradições em um processo interativo que permita a construção de um caminho de desenvolvimento profissional coletivo.

A situação vivenciada por professores do Curso de Educação Física da UNIFOR encontra similaridade também com a pesquisa de Cunha (2006) quando este destaca que os voluntários ao relataram como aprenderam a ser docentes, a princípio reforçaram a importância dos saberes construídos na e da experiência, junto com colegas e com os estudantes, considerando que a maioria não teve formação específica para a docência.

Os depoimentos ressaltaram também o aprender pela troca de informações com os colegas, ouvindo-os sobre o que fazem com sucesso em sala de aula e nas trocas que acontecem quando participam juntos de seminários, encontros.

CP9 e CP7 lembraram de um momento especial durante o processo de construção do currículo integrado: a criação das competências, pois inicialmente houve um equívoco quando o grupo criou competências em três dimensões: cognitiva, habilidade e atitude. Este equívoco foi corrigido, somente após mais estudos sobre o conceito de competência quando se compreendeu que a competência relaciona-se com a capacidade de se mobilizar, de forma

integrada, um conjunto conhecimentos, habilidade e atitudes, tendo em vista resolução de situações/problemas complexos (Roegiers & De Ketele, 2004).

*- ...Cada um tinha que dizer a sua definição né, cada um ia definindo o que sabia ali [...]. Depois a gente assim, trabalhou uns textos, um painel integrado [...] prá fundamentar (CP9).*

Este momento de reconstrução de um saber extrapolou o espaço do Curso de Educação Física, ou seja, aconteceu uma transposição didática citada por CP7.

*- Me deixa dizer um coisa importante prá mim, especificamente. A revisão que eu tive que fazer sobre o conceito de competência [...], mudou totalmente o sistema de avaliação da academia [empresa do voluntário]; o processo de avaliação de desempenho da equipe de professores e estagiários e da equipe de recepção passou a ser predominantemente avaliada por competência.*

Mais adiante então, o grupo fez a correção, a qual ficou exposta no PPC do Bacharelado e da Licenciatura (Unifor, Educação Física, 2012a; b), ao constatar que não há uma competência de conhecimento, habilidade ou atitude, há sim, a aprendizagem nestas dimensões que darão o suporte necessário para a resolução de problemas e esta capacidade de solucionar situações diversas é que indicam a aquisição de diferentes competências.

A experiência vivida pelos docentes remete ainda ao conceito de alinhamento que é outra característica importante para que uma instituição se constitua em espaço de formação coletiva ou aprendente. Assim, informam Senge, Cabron-McCabe, Simith, Dutton e Kleiner (2005) que

“Derivado do francês *aligner* (colocar em linha), o alinhamento tem a conotação de organizar um grupo de elementos espalhados de modo que funcionem como um todo, orientando todos eles para uma consciência comum do outro, de seu propósito e de sua realidade atual. Em uma escola ou comunidade, o alinhamento começa com a capacidade de ver e respeitar uns aos outros e de

estabelecer certos modelos mentais comuns a respeito da realidade” (p. 55).

Discursos, pensamentos e práticas pedagógicas precisam ser alinhados, funcionando em torno de uma coletividade que aprende de forma cooperativa. Este contexto é o que formata o que neste estudo propôs-se denominar de grupo aprendente.

### **3ª Subcategoria - Das Teorias implícitas ao docente com consciência crítica**

As inovações nas práticas pedagógicas se confrontam com a formação inicial dos professores que compõem o corpo docente dos cursos da saúde e, especificamente, neste estudo, o corpo docente do Curso de Graduação em Educação Física, pode claramente ser dividido em dois grandes grupos: docentes com formação inicial de base pedagógica, ou seja, realizada em curso de Licenciatura e docentes com formação inicial de base estritamente técnico-científica, ou seja, realizada em curso de Bacharelado.

Nesta subcategoria serão comparados docentes com formação inicial em cursos de Licenciatura com os docentes com formação inicial em Bacharelado. Pretendeu-se verificar se houve uma aproximação quanto as suas crenças acerca das teorias pedagógicas que fundamentam a sua prática docente, após ambos passarem por um processo de formação específica e coletiva. Por haver a necessidade de uma comparação, nesta subcategoria a análise será realizada com base na estatística.

A análise dos dados do questionário foi realizada inicialmente, a partir dos resultados dos Índices de Tipicidade - IT (Tabela 1) e, em seguida, o índice de Polaridade - IP (tabela 2).

O IT aproxima/distancia os docentes, a partir da média dos resultados, em: baixo, médio ou alto, em relação às teorias: Tradicional, Técnica, Construtivista, Ativa e Crítica. Os resultados do IP apresentam uma tendência

ou um nível de exclusividade dos docentes a uma dentre as teorias apresentadas.

A Teoria Tradicional apresentou resultado de IT médio para ambas as formações (3,20 para Bacharéis e 2,58 para Licenciados). Todas as outras teorias (Técnica, Construtivista, Ativa e Crítica) apresentaram IT alto, considerando que suas médias ficaram acima de 4,0 para os docentes de ambas as formações (tabela 1).

Destaca-se que a mediana para as Teorias Construtivista (6 e 6,5), Ativa (6 e 6,5) e Crítica (6 e 6) apresentou resultados mais altos tanto no Bacharelado como na Licenciatura, comparando-os com os resultados da Teoria Técnica (B = 5 e L = 4).

As análises estatísticas realizadas (paramétrica e não paramétrica) não evidenciaram diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) entre os Índices de Tipicidade – IT dos docentes com formação inicial em cursos de Licenciatura e em Bacharelado (tabela 1).

**Tabela 1:** Comparação do IT entre as Teorias dos Bacharéis e Licenciados

Teorias	Bacharelado			Licenciatura			<sup>a</sup> p	<sup>b</sup> p
	Média	Med	DP	Média	Med	DP		
Tradicional	3,20	3	2,54	2,58	2	2,40	0,146	0,118
Técnica	4,60	5	2,10	4,09	4	2,44	0,306	0,430
Construtivista	6,17	6	1,02	6,13	6,5	1,44	0,883	0,645
Ativa	5,69	6	1,55	5,39	6,5	2,15	0,428	0,966
Crítica	5,41	6	1,84	4,94	6	2,29	0,219	0,383

Med– Mediana

DP - Desvio Padrão

ap - Nível de significância calculado pelo t-Student para grupos independentes

bp - Nível de significância calculado pelo teste Mann-Whitney U

$p > 0,05$

Os resultados do índice de Polaridade - IP apresentados na tabela 2, expõem que tanto os docentes com formação inicial em cursos de Licenciatura, como os com formação inicial em Bacharelado, têm valores positivos para as Teorias

Construtivista (L = 0,26; B = 0,20), Ativa (L = 0,13; B = 0,12) e Crítica (L = 0,05; B = 0,07).

A partir deste resultado, pode-se então afirmar que há uma tendência de pertinência para as teorias Ativa, Construtivista e Crítica, entretanto, como estas não apresentaram valores +1, baseando-se no exposto por Nuñez, Ramalho e Uehera (2009), considera-se que tanto para os docentes Licenciados como para os Bacharéis, os resultados não podem ser associados de forma exclusiva a nenhuma das cinco teorias.

Os valores negativos para a Teoria Tradicional (L = -0,36; B = -0,32) e a Teoria Técnica (L = -0,09; B = -0,07) indicam uma tendência para a não pertinência a estas teorias, tanto para os docentes com formação inicial em Licenciatura, como para os docentes com formação inicial em cursos de Bacharelado (tabela 2).

**Tabela 2:** Índice de Polaridade dos Licenciados e Bacharéis em relação às teorias ou correntes pedagógicas.

Teorias\	Grupos	Bacharelado		Licenciatura		<i>p-value</i>
		Média	(±) DP	Média	(±) DP	
Tradicional		-0,32	0,08	-0,36	0,15	0,499
Técnica		-0,07	0,13	-0,10	0,17	0,767
Construtivista		0,21	0,10	0,27	0,12	0,279
Ativa		0,12	0,06	0,14	0,09	0,682
Crítica		0,07	0,10	0,06	0,18	0,829

*p-value* = Valores calculados pelo teste t para amostras independentes

Llanos e Pérez (2010) estudaram as teorias implícitas de professores da educação infantil primária e superior (Universidade de La Laguna). Os resultados do ensino superior destacaram que na Universidade de La Laguna há pouca tipicidade para a Teoria Tradicional e há predominância para as teorias técnica e a ativa. Entretanto, quanto a exclusividade, tal como a presente pesquisa, o estudo de Llanos e Pérez não conseguiu detectar um Índice de Polaridade positivo exclusivo para nenhum dos grupos de docentes pesquisados.

Morales, Roa e Maguey (2003) analisaram as teorias implícitas de 84 professores de ensino superior, em sete diferentes cursos (medicina, enfermagem, psicologia, químico-biólogo-farmacêutico, cirurgião dentista, engenheiro químico e biólogo) da Faculdade de Estudos Superiores-Zaragoza (FES-Zaragoza), da Universidade Autônoma Nacional do México (UNAM). Esta pesquisa encontrou a Teoria Construtivista como uma tendência significativa para seis das sete profissões pesquisadas: químico-biólogo-farmacêutico, biologia, psicologia, enfermagem, medicina e dentista. Já nos professores do curso engenharia química, houve predominância para as Teorias Tradicional e Técnica. São grupos com diferentes formações (áreas de saúde e tecnológica) e, portanto, provavelmente vivenciam sua docência em diferentes contextos e diferente dos docentes do Curso de Educação Física desta pesquisa, não participaram de uma formação docente em conjunto, então é possível ser este o motivo da diferença nos resultados.

Nuñez, Ramalho e Uehara (2009) encontraram em seu estudo comparativo acerca das teorias implícitas de estudantes de Licenciatura em Química e docentes que ensinam disciplinas das Ciências Naturais, no Ensino Médio, que: os estudantes dos primeiros anos de formação, apresentam uma tipicidade maior para a Teoria Tradicional. Tanto os estudantes de períodos intermediários como os professores de Química apresentam IT médio para a Teoria Tradicional, Técnica e Crítica. Os resultados de IT altos surgem para as Teorias Construtivista e Ativa, com maior índice para os estudantes em relação aos docentes. Os resultados para o Índice de Polaridade, tanto para professores como para os licenciados, segundo Nuñez, Ramalho e Uehara (Idem) foram positivos e próximos entre si para as Teorias Construtivista e Ativa, mas não encontraram a exclusividade para nenhuma dessas teorias.

Estes resultados são semelhantes aos encontrados nesta pesquisa quanto ao fato do IP não ter apresentado como resultado, exclusividade para nenhuma das teorias e com resultados similares, tanto para Licenciados como para Bacharéis.

Llanos e Piñero (2002) pesquisaram acerca das teorias sobre o ensino mais representativas ou típicas de 119 professores universitários de 12 diferentes

cursos e áreas de um mesmo distrito universitário. Encontraram que a concepção menos representativa dos docentes de ensino superior, é a Tradicional e a mais representativa, é apresentada pelos pesquisadores em eixos ou núcleos articulatórios: um deles, mais importante, constituído pelas concepções Ativa e Construtivista e outro, pelas concepções Técnica e Crítica.

O caso analisado na presente pesquisa está constituído de dois grupos de docentes com distintas formações iniciais, mas que vivenciaram, em conjunto, um processo de formação, tendo em vista a sua atuação em um currículo inovador. Identificou-se nos resultados apresentados uma semelhança em torno dos Índices de Tipicidade e Polaridade para os docentes Licenciados e Bacharéis. Acosta (2010) afirma que o conhecimento instalado a partir de contingências da prática docente é reconstruído em um processo de mediação cultural. Llanos e Piñero (2002) explicam este resultado quando afirmam que a construção das crenças ou teorias implícitas “...*tiene lugar en lo que se ha denominado escenarios socioculturales o contextos próximos al sujeto*” (p. 530).

Segundo Porlán (2002) o pensamento docente gerado em um processo tácito, por meio da impregnação de fenômenos vivenciados em seu ambiente, apresenta ausência de reflexão crítica e esta situação redundante em uma socialização e transmissão da cultura docente, por meio de processos ocultos, extra-acadêmicos, bastante eficazes. É possível que este fenômeno se aproxime da realidade dos docentes do Curso de Educação Física da UNIFOR, com uma diferença: o processo neste caso não foi oculto nem extra-acadêmico. Entretanto, talvez careça ainda de uma reflexão crítica.

Rodriguez (2010) e Porlán (2002) compartilham a proposta de que se as teorias implícitas dependem de variáveis contextuais, então para mudar, ou seja, para transformar uma teoria implícita em explícita, é necessário se ter um processo de reflexão crítica permanente sobre a prática pedagógica, pois assim, é provável que aconteça a exteriorização dos modelos implícitos e avanços, transformações na cultura pedagógica da instituição.

Nuñez, Ramalho e Uehara (2009) fundamentam a proposta quando salientam que uma vez que as Teorias Implícitas são um tipo de conhecimento prático,

elaboradas de forma acrítica e não são produtos de processos metacognitivos, então elas necessitam ser trabalhadas de forma tal que passem a ser objeto da consciência como referência da ação.

As referências à necessidade de construção de uma reflexão crítica nos docentes, com a finalidade de tornar explícita a teoria implícita, remete à Freire (2011), o qual descreve o processo de desenvolvimento da consciência crítica, iniciada numa primeira etapa, com a consciência ingênua.

A consciência ingênua tende ao simplismo ao interpretar problemas, ao ficar na superficialidade, na causalidade do fato. A pessoa tem tendência a acreditar que o melhor está no passado, ou o que a maioria faz é o que deve ser aceito, pois para ela a realidade é estática, não mutável. Parte do princípio que sabe tudo e espera se sair bem de uma discussão muitas vezes com argumentos frágeis e emocionais (Idem, Ibidem).

Quando a pessoa já não se satisfaz com o aparente, o superficial e substitui as explicações simplistas, mágicas, pelos princípios da ciência; é inquieta, indagadora; repele a transferência de responsabilidades e ao mesmo tempo, aceita-as para si; nutre-se no diálogo; não aceita/repele o novo e o velho somente pelo fato em si de ser novo/velho e sim, porque são válidos ou não; então está caracterizada como uma pessoa com consciência crítica (Idem, Ibidem).

Freire ressalta ainda que o processo de conscientização (consciência crítica) é uma unidade dialética, não existe, portanto, fora da práxis, isto é, sem a ação e a reflexão, sendo por meio deste movimento que este homem agirá no mundo, transformando-o e transformando-se.

Garcia (1999) destaca que o desenvolvimento da profissão docente pressupõe uma permanente curiosidade e atitude reflexiva, pois assim é possível inovar práticas e crenças.

“Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores

gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (Garcia, 1999, p. 144).

Segundo Vogliotti e Macchiarola (2003) e Baena Cuadrado (2000) é indispensável que os professores estejam conscientes das características que definem o seu pensamento e como estas afetam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. As concepções pedagógicas, portanto, somente serão tornadas explícitas se os docentes analisarem sua própria prática e, em consequência, tomarem consciência das possíveis contradições em seu modelo de ensino e assim, desenvolvam as competências metacognitivas, as quais, ressaltam Garcia (1999), permitam aos docentes “[...] conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a elas subjacentes” (p. 153).

Vogliotti e Macchiarola (2003) também acreditam que ao viverem esses momentos de reflexão sobre a sua prática, os docentes são colocados frente a frente com a “[...] explicitação dos princípios implícitos, epistemológicos, ontológicos e conceituais que orientam suas práticas” (p. 6) [tradução livre].

Assim Marin, Souza, Ribas, Decina e Herbst (2011) apresentaram como resultados de sua pesquisa acerca de um processo de formação de professores de Educação Física em um contexto crítico-reflexivo que

“Alguns conflitos, gerados a partir da base teórica desenvolvida com o grupo, foram motivos da quebra de certezas presentes na prática cotidiana: dúvidas começaram a surgir, e por fim evidenciou-se no processo uma desestruturação de alguns conceitos, métodos e modelos pré-estabelecidos, para dar lugar a novos conhecimentos” (p.266).

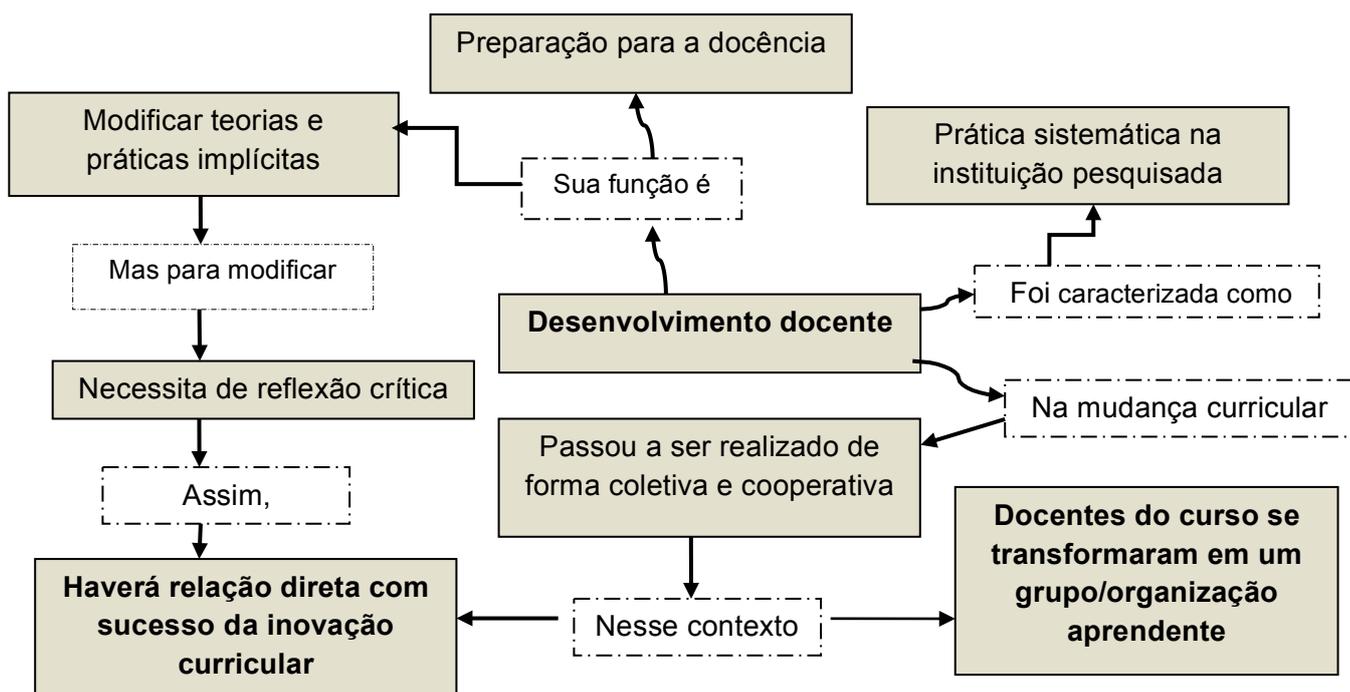
As teorias sobre a formação do profissional docente, bem como as teorias implícitas expuseram um fenômeno: a formação para a docência se dá mesmo antes dele passar pela formação inicial, pois este aprende com outros

professores, observando e admirando práticas docentes e incorporando-as, sem muita reflexão ou fundamentação teórica.

Algumas vezes são experiências bem sucedidas em tempos passados que são repetidas em outros contextos, sem haver atualização, transposição didática, inovação, sem considerar que são outros tempos, outros contextos e discentes. São saberes difíceis de serem modificados, pois na maioria das vezes, são inconscientes.

Um projeto de desenvolvimento docente necessita, então, considerar este fenômeno e incluir como princípio, a reflexão docente sobre a sua prática indicada de diferentes formas pelos estudiosos em formação docente.

A síntese da categoria 3 acerca da constituição de um grupo aprendente está representada na figura a seguir.



**Figura 4:** Síntese da categoria 3: Desenvolvimento docente e constituição de um grupo aprendente.

# **CONCLUSÃO**

---

**CAMINHOS DE UMA MUDANÇA NO CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA:  
Construção de um coletivo docente**

## **V. CONCLUSÃO**

### **Considerações gerais**

A pesquisa ora concluída propôs-se analisar um processo de mudança curricular de um Curso de Graduação em Educação Física, a partir do olhar dos docentes que participaram do processo.

Ao se considerar a ótica dos atores desta mudança curricular, o estudo assumiu fundamentar-se na análise dos caminhos percorridos, principalmente nas narrativas destes docentes. A fala dos professores se reveste, então de um protagonismo, complementada por dados oriundos de documentos referentes à reforma, estes utilizados como apoio para o narrado sobre o processo, como uma linha de tempo que contextualizou as ações realizadas.

O desenho do currículo do Curso de Educação Física da UNIFOR se apresenta em consonância com as orientações das duas diretrizes para a área, relacionadas à formação do Bacharel e do Licenciado.

As duas formações do curso pesquisado possuem Propostas Pedagógicas de Curso distintas, currículos diferenciados e módulos diferenciados, entretanto, apresentam algumas competências para o egresso que são comuns e também módulos comuns, ou seja, alguns destes, são compartilhados pela Licenciatura e pelo Bacharelado. Há ainda outros módulos que também são compartilhados por outros cursos do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UNIFOR.

Ao se estabelecer uma análise comparativa entre o exposto nas diretrizes curriculares e o prescrito nos documentos do Curso sobre a sua proposta curricular, foi possível inferir que o curso, em geral, considerou as orientações quanto à carga-horária, os princípios pedagógicos propostos, principalmente as orientações relativas ao desenho do currículo, cuja proposta vai ao encontro das diretrizes quando assume uma formação com pretensão de integrar saberes, problematizar as situações de aprendizagem, colocar o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem ao utilizar metodologias ativas

neste processo e estabelecer as competências como uma orientação para seu currículo.

A integração de saberes foi amplamente citada pelos docentes. Inicialmente parece haver uma percepção do desaparecimento de disciplinas tradicionais, como anatomia, fisiologia, psicologia, fisiologia do exercício, primeiros socorros, dentre outras, mas no decorrer das narrativas abstrai-se que estes parecem assumir que a interdisciplinaridade é necessária quando o currículo apresenta um desenho integrado, então os saberes de antigas disciplinas agora passam a fazer parte dos módulos.

O fenômeno observado remete o docente a ter um novo olhar acerca da sua ação sobre o currículo: uma ação compartilhada, plural, pois neste desenho curricular a parceria, a complementação dos saberes para solucionar problemas, a integração teoria-prática, é que dão a condição de se materializar o desenvolvimento das competências propostas para o aluno.

Ressalta-se, a compreensão dos docentes acerca do processo de reforma do Curso de Educação Física, como coletivo, com efetiva participação do grupo de professores do curso, durante todo o processo. Esta compreensão permite que se aponte esta característica, como uma estratégia inovadora para o processo de reforma curricular do curso pesquisado.

A estratégia de mudança curricular não foi, porém, inovadora somente porque foi desenvolvida por um coletivo de docentes do curso, mas foi além, pois produziu um currículo com desenho integrado, considerado de vanguarda na literatura.

Dentre as produções decorrentes deste processo coletivo, são destacados os eixos de saberes e os respectivos módulos que compõem o currículo, a matriz curricular, os projetos de cada um dos módulos e seus respectivos cadernos, estes relatados como em permanente processo de (re)elaboração, à medida que são postos em prática no currículo em ação.

Há ainda outra característica que identifica a trajetória de reforma curricular do Curso de Educação Física da UNIFOR como inovadora. A estratégia de

elaboração coletiva foi desenvolvida por meio de intercâmbio, interlocução entre professores de diferentes áreas e cursos, os quais, estabeleceram uma dinâmica de trocas de saberes e experiências, exercitando assim, a interdisciplinaridade, no decorrer das ações necessárias à construção de algo novo, como: planejar, colocar em ação, avaliar, revisar e validar.

Contextos de mudanças pressupõem necessidades de adequações. As adequações são extrapoladas ainda mais quando tem como referência um currículo que inverte uma lógica presente desde a fundação da instituição que vai implantá-lo. A UNIFOR e o Curso de Educação Física, há 40 anos utilizavam o desenho curricular de base disciplinar, e nesta reforma, investiu em um modelo ainda pouco pesquisado, com escassas referências. Este é um contexto que produz uma intensa necessidade de adequações e nesta pesquisa, foi possível perceber que elas foram formalizadas em três instâncias: na estrutura, na área administrativa e na pedagógica.

As adequações na área estrutural foram pouco citadas nas narrativas dos docentes, apenas ressaltou-se sua preemência. Mudanças administrativas surgiram principalmente, como um momento negativo, na percepção dos docentes, na medida em que resultaram em modificações em módulos, tais como a diminuição de carga-horária que, por sua vez, provocou mudanças em produções construídas anteriormente.

Este sentimento negativo talvez tenha sido provocado pelo fato destes módulos terem sido construídos em uma dinâmica de tanta reflexão, discussão, desacordos, e avanços para consensos e acordos, a qual desenvolveu nos docentes um grande sentimento de pertença, em um momento de transição entre o antigo (os docentes ainda estavam exercitando sua docência no currículo anterior) e o novo.

O momento de transição, foi um período de enfrentamento de grandes desafios para os professores. Ao mesmo tempo em que ainda se situavam em um currículo antigo no qual, há muito tempo, exercem a docência no conforto do conhecido, estavam vivenciando um contexto de profundas mudanças e aos poucos, a perceber que estas pareciam cada vez mais um caminho sem volta e

ainda, um caminho no qual ainda não havia condições de antever o lugar e a situação de cada um.

A leitura do período inicial da mudança curricular é narrada fortemente como um processo pautado no medo, na insegurança e em dúvidas. São representações ora materializadas com base nas incertezas do futuro desconhecido, outras vezes na resistência ao novo e à necessidade de mudança e ainda, em outros momentos, na negociação, na barganha, com base nos micropoderes comuns nas relações institucionais.

As representações, entretanto não ficaram imobilizadas, provavelmente pela estratégia coletiva e de protagonismo dos sujeitos docentes na elaboração deste currículo. No caminhar do processo, percebeu-se nas falas dos professores, que as representações mais negativas foram aos poucos se modificando e o que antes era um desafio que precisava ser enfrentado passa a ser percebido como uma oportunidade. A dinâmica de mudanças nas representações apresenta-se também como um diferencial nesta inovação curricular.

Assim, surgiu um contexto de otimismo com elementos bem práticos. Não houve perda de carga-horária e sim adequação e, ao mesmo tempo, surgiu a percepção de sua capacidade de enfrentar algo tão novo, como os elementos constituintes da inovação curricular. Neste ínterim, apareceu um efeito corolário percebido por alguns docentes e que é possível que tenha contaminado outros: a assunção de que é realmente possível por em prática uma inovação pedagógica, a percepção da maturidade docente que possibilita a sua inserção nesta mudança e do fortalecimento das relações com seus pares e com os estudantes.

A evolução positiva dos docentes no decorrer da mudança curricular provavelmente decorreu de dois diferentes processos: a própria estratégia de inovação do currículo e o programa de formação docente que a princípio se caracterizou como ação institucional, mas que antes e mesmo durante a reforma, foi assumido pelo CCS e Curso de Educação Física, como uma necessidade para a implantação do novo currículo.

Esta formação declarada nas narrativas dos docentes e nos documentos analisados, apresentou características de um processo de desenvolvimento docente o qual, em conjunto com as estratégias coletivas e cooperativas utilizadas para a construção da inovação do currículo no Curso de Educação Física, indica um fenômeno observado na literatura sobre formação docente, mas não encontrado nas pesquisas sobre currículo integrado no Brasil e que pode se constituir em outro elemento de inovação deste caminho de mudança curricular: os docentes do curso se transformaram em um grupo aprendente. Um grupo autopoietico, pois se encontrou e se encontra em processo de se reinventar e de auto-renovação.

Há de se ressaltar, ainda, que decorrente da análise dos dados quantitativos infere-se que os docentes do Curso de Graduação em Educação Física pesquisado, apresentaram resultados semelhantes quanto às teorias ou concepções pedagógicas, com uma tendência para as Teorias Construtivista, Crítica e Ativa e não pertinência para as Teorias Tradicional e Técnica, sem distinção para aqueles oriundos de formação inicial em Cursos de Licenciatura e de Bacharelado.

Salienta-se o fato de se encontrar tal nível de aproximação em dois grupos de professores com formações iniciais tão distintas, e que provavelmente, este fenômeno resulte do alinhamento relativo às concepções e práticas de docência, após ambos terem participado do processo de desenvolvimento docente no CCS e no Curso de Educação Física.

Enfatiza-se ainda o fato de obter-se como resultado um Índice de Tipicidade alto para a Teoria Técnica, a qual se apresenta em total desacordo com os pressupostos teóricos de um currículo integrado. Este resultado sugere que os docentes, apesar da evolução e alinhamento quanto às concepções e práticas docentes, ainda necessitam evoluir em relação aos processos implícitos de aprendizagem.

## Conclusões do estudo

Assim, após a análise dos resultados e de acordo com as hipóteses inicialmente formuladas, é possível sintetizar as conclusões do estudo da seguinte forma:

1. Quando os docentes participam ativamente, como protagonistas nas ações específicas da mudança curricular, para além de perceberem melhor as inovações, conseguem se identificar com elas.
2. Esta participação ativa na mudança de currículo contribui para que os docentes acreditem no sucesso da inovação.
3. Os docentes, ao serem protagonistas no processo de mudança do currículo, alteram de forma positiva a sua percepção acerca do sucesso desta mudança.
4. A postura e atitude dos docentes apresentam semelhanças nos Licenciados e nos Bacharéis. Ambos têm concepções e práticas pedagógicas semelhantes, no contexto de uma inovação curricular.
5. A utilização de metodologia que privilegie ações coletivas docentes para a construção de uma inovação curricular, provoca o desenvolvimento de um grupo aprendente.

Considera-se importante que seja desenvolvida uma nova etapa no processo de desenvolvimento dos docentes do Curso de Educação Física, com ações nas quais seja considerado o método dialógico, com forte conotação de reflexão sobre a prática, tendo em vista transformar os resultados encontrados quanto às teorias implícitas, em teorias explícitas.

Fundamentando-se no fato de que não há até o momento, publicação no Brasil acerca de um processo inovador de implantação de currículo integrado para área da Educação Física, esta pesquisa poderá ser objeto de avaliação de diferentes leitores e estes poderão aplicar as descobertas aqui descritas, adaptando-as para as suas necessidades e contextos. Com a finalidade de tornar esta generalização feita pelo usuário factível, expressa-se aqui o compromisso de continuar publicando esta tese em revistas específicas da área.

Por fim, sugere-se a ampliação deste tipo de pesquisa, tanto em termos de aumento da amostra como também a se considerar esta temática como essencial, haja vista o contexto de inovações curriculares no ensino superior brasileiro e a constatação de que se pesquisa muito pouco sobre a docência nesse nível de escolaridade.

# **BIBLIOGRAFIA**

---

**CAMINHOS DE UMA MUDANÇA NO CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA:  
Construção de um coletivo docente**

## Bibliografia

- Abreu IP Neto, Lima OS Filho, Silva LEC, Costa NMSC. Percepção dos professores sobre o novo currículo de graduação da Faculdade de Medicina da UFG implantado em 2003. Rev. bras. educ. méd. 2006; 30 (3): 154 – 160.
- Acosta JM. Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. In: Acosta JM, Llanos ABJ, de la Coba MCM, Juan IO'S, Baena Cuadrado MD, Díaz AH, Licona JFM, Romero OC. El pensamiento reencontrado. Acosta JM , editor. Barcelona: editorial octaedro; 2010. p. 8-45
- Acosta JM. O currículo interpretado: o que a escola, os professores e as professoras ensinam? In: Sacristán JG (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso; 2013. p.188-208
- Aguilar-da-Silva RH, Perim GL, Abdalla IG, Costa NMSC, Jadete BL, Stella RCR. Abordagens pedagógicas e tendências de mudanças nas escolas médicas. Rev. bras. educ. med. 2009; 33 suppl1: 53-62.
- Alarcão I. A escola reflexiva. In: Alarcão I (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed; 2001. p. 15-30
- Albuquerque VS, Tanji S, Silva CSLMD, Moço ETM, Felipe KC, Miranda JFA. Integração curricular na formação superior em saúde: refletindo sobre o processo de mudança nos cursos da Unifeso. Rev bras educ méd. 2010; 3( 3): 296-303.
- Allessandrini CD. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: Perrenoud P, Thurler MG, Macedo L, Machado NJ, Alessandrini CD. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Armed; 2002. p. 157-176

- Santos BS, Almeida N Filho. A universidade no século XXI: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; 2009. 184p.
- Almeida HGG, Ferreira OF Filho. Educação permanente de docentes: análise crítica de experiências não sistematizadas. Rev. bras. educ. méd. 2008; 32 (2): 240 –7.
- Alves N. Redes educativas ‘dentro fora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores In: Santos LLCP et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica; 2010. 734p.
- Anastasiou LGC, Alves LP (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade. 3.ed. Joinville, SC: UNIVILLE; 2004. 145p.
- Anjos TC, Duarte ACGO. A educação física e a Estratégia de Saúde da Família: formação e atuação profissional. Physis: rev. de saúde colet. 2009; 19(4): 1127-1144.
- Backes DS, Marinho M, Costenaro RS, Nunes S, Rupolo I. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. Rev. bras. enferm. 2010; 63(3): 421-6
- Baena Cuadrado MD. Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. Enseñanza de las ciencias. 2000; 18 (2): 217-226.
- Barbour R. Grupos focais. Porto Alegre: Art med; 2009. 216p.
- Bardin L. Análise de conteúdo. 5 ed. Lisboa: Edições 70; 2009. 281p.
- Beane JA. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras [periódico na internet]; 2003 [acesso em 2010 ago 10]; 3(2): [91-110]. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.htm>
- Behrens MA. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. Educação. [periódico na internet]; 2007 [acesso em 2010 ago 15]: [439-455]. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806303>.

- Behrens MA, Oliari ALT. A evolução da educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. Rev.diálogo educ. 2007; 7( 22): 53-66.
- Benfatti XD. O currículo do ensino médio integrado: da intenção à realização [tese]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará; 2011.
- Benites LC, Souza S Neto, Hunger D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. Educ. Pesq. 2008; 34(2): 343-360.
- Bogdan R, Biklen S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto; 2010. 335p.
- Bolzan DPV, Isaia SMA. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessitura da professoralidade. Educação. 2006; 3(60): 489-501
- Bolzan DPV. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul; 2004; Curitiba: PUCPR; 2004.
- Borges CMF. O professor de educação física e a construção do saber. Campinas: Papyrus; 1998.176p.
- Braid, LMC, Machado, MFAS, Aranha, ACM. Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. Interface (Botucatu) [online]. 2012; 16(42): 679-92.
- Brandão JM, Mahfoud M, Gianordoli-Nascimento IF. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. Paidéia. 2011; 21(49): 263-271.

Brasil, CNE. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 08/05/2001. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com_content). Acesso em 30/01/2011(a).

Brasil, CNE. Resolução CNE/CP Nº 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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com_content). Acesso em 30/01/2011(b).

Brasil, CNE. Resolução CNE/CES 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. Publicada às fls. 18. Seção 1, do D.O.U. de 05 de abril de 2004. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com_content). Acesso em 30/01/2011(c)

Brasil, CNE. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com_content). Acesso em 30/01/2011(d)

Brasil, CNE. Resolução CNE/CP nº 4, de 6 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com_content). Acesso em 30/01/2011(e).

Brasil, CNE. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 02/10/2001. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12801&option=com_content). Acesso em 30/01/2011(f).

Braz AMG. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. *Contrapontos*. 2007; 7(2): 365-370

Brugneroto FA. Caracterização dos currículos de formação em educação física: um enfoque sobre saúde [Dissertação]. Piracicaba: Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba; 2008.

Brugnerotto FA, Simões R. Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde. *Physis: rev. de saúde colet*. 2009; 19(1): 149-172.

Campos CJG. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Ver. Brás. enferm*. 2004; 57(5): 611-4

Carvalho SR. Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de promoção à saúde. *Cad. saúde públ*. 2004; 20(4):1088-1095.

Castanho M.E. University level professors and their pedagogical practice in the healthcare area, *Interface comun. saúde educ*. 2002; 6(10): 51-62.

Castillo MN. La profesión docente. *Rev. med. chile*. 2010; 138(7): 902-7.

Catani D. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. *Educ. rev*. 2010; (37): 77-92.

Ceccim RB, Feuerwerker LCM. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. *Cad. saúde públ*. 2004; 20(5): 1400 - 10.

- Chacon-Mikahil PT, Montagner PC, Madruga VA. Educação física: formação acadêmica e atuação profissional no campo da saúde. Motriz rev. educ. fís. (Online).2009; 15(1): 192-8.
- Charlier E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: Paquay L, Perrenoud P, Alted M, Charlier E. (orgs.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed; 2001. p.85-102
- Charlot B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed; 2005. 159p.
- Chiesa AM, Nascimento DDG, Braccialli LAD, Oliveira MAC, Ciampone MHT. A formação de profissionais da saúde: aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. Cogitare enferm. 2007; 12(2): 236-40
- Collet C, Nascimento JV, Rocha JCS, Souza ER. Formação inicial em educação física no Brasil: trajetória dos cursos presenciais de 2000 a 2006. Motriz rev. educ. fís. [online]. 2009;15(3): 493-502.
- Costa MV (org.). O currículo nos limiões do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A; 1998. 176p.
- Costa MV. A Pesquisa-ação na sala de aula e o processo da significação. In: Seminário internacional da SMED/POA. 1998, Acesso 2011 ago 12; Disponível em: <http://A:\Anped1.htm>.
- Cunha MI. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Rev. bras. educ. 2006; 11(32): 258-371.
- Dalmas LC. Os currículos dos cursos de educação física do distrito federal após as diretrizes curriculares nacionais. Acesso em 2012 fev 17; Disponível em: [http://www.concoce.org/trabalhos/comunicacoes/os\\_curriculos\\_dos\\_cursos\\_de\\_educacao\\_fisica\\_do\\_distrito.pdf](http://www.concoce.org/trabalhos/comunicacoes/os_curriculos_dos_cursos_de_educacao_fisica_do_distrito.pdf).
- Darido SC. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física. Motriz rev. educ. fís. [online]. 1995; 1(2): 124-8.

- Delgadino Nogueira M.A., Zurita Molina F. Estúdio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciências de la Educación de la Universidad de Granada: diferenças en función del gênero. Retos: nuevas tend. en Educ. Fís., dep. y recreac. 2003; (5): 27-38.
- Demo P (2000). Ironias da educação: mudanças e contos sobre mudanças. Rio de Janeiro: DP&A; 2000. 98p.
- Denzin NK, Lincoln YS. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: Denzin NK, Lincoln, YS e colaboradores. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 2006. p. 389-406.
- Doll WE Jr. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas; 1997. 224p.
- Espósito VHC, Martins MAV, Silva GTR, Silva Filho AC. Formação de professores: buscando os sentidos de seu fazer e os saberes que se fazem necessários. Acesso em 2011 fev. 12. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt1/14.pdf>
- Fagundes NC, Burnham TF. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. Interface comun. saúde educ. 2005; 9(16): 105-114.
- Fávaro PE, Nascimento GY, Soriano JB. O conteúdo da intervenção profissional em educação física: O ponto de vista de docentes de um curso de formação profissional. Movimento. 2006; 12(02): 199-221.
- Fensterseifer A, Jesus JF. Avaliação da formação inicial em educação física: um estudo Delphi. Rev. da Educ. Fís./UEM. 2006; 17(1): 53-64.
- Fernandes JD, Almeida N Filho, Santa Rosa DO, Pontes M, Santana N. Ensinar saúde/enfermagem numa nova proposta de reestruturação acadêmica. Rev Esc Enferm. 2007; (41): 830-4.

- Fernandez A. Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed; 2001. 224p.
- Figueiredo ZCC. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. Movimento. 2004; 10(1): 89-111.
- Figueiredo ZCC. Os novos desafios da formação de professores de educação física no Brasil. In: Santos LLCP (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica; 2010. p. 341-351.
- Flick U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; 2009a. 405p.
- Flick U. Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed; 2009b. 196p.
- Freire P. Educação como prática de liberdade. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2011. 192p.
- Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996. 165p.
- Galindo MB, Goldenberg P. Interdisciplinaridade na graduação em enfermagem: um processo em construção. Rev. bras. enferm. 2008; 61(1): 18-23.
- Gamboa SAS . A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: Fazenda I. Metodologia da pesquisa educacional (org.). 5.ed. São Paulo: Cortez; 1999. p. 91-115.
- Garcia MAA, Pinto ATBCS, Odoni APC, Longhi BS, Machado LI, Linek MS, Costa NA. Interdisciplinaridade e integralidade no ensino em saúde. Rev. ciênc. méd. 2006; 15 (6): 473-485.
- Garcia CM. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editores; 1999. 271p.

- Garcia CM. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Rev. bras. educ. 1998; (9): 51-75.
- Gaya A (org.), Garlipp D, Silva MF, Moreira RB. Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa. Porto Alegre: Artmed; 2008. 304p.
- Gimenez R. Preparação profissional em Educação Física: chegamos na idade adulta. Dialogia. 2004; (3): 75-86.
- Gómez MP, Mulén OU. Inter y transdisciplinarietà de las ciencias básicas em el nuevo modelo de formación de enfermeros. Rev. cub. enferm. 2010; 26(2): 63-70
- Gonçalves L Junior, Ramos GNS, Machado DFV. Formação profissional em educação física no Brasil: o velho problema do currículo e o caso da UFSCar. VI Congresso estadual paulista sobre formação de educadores: formação de educadores - desafios e perspectivas para o século XXI; 2001 Nov. 18-22; Águas de Lindóia – São Paulo; UNESP; 2001.
- Gonze GG. A integralidade na formação dos profissionais em saúde: tecendo saberes e práticas [Dissertação]. Juiz de Fora: Univ. Federal de Juiz de Fora, Curso de Mestrado em Saúde Coletiva; 2009.
- Hernández F, Sancho JM, Carbonell J, Tort A, Simón N, Sánchez-Cortéz E. Aprendendo com as inovações nas escolas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 308p.
- Hunger D. A. formação profissional em educação física numa retrospectiva histórica. XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. 2004 Set. 06-10; Campinas: ANPUH/SPUNICAMP; 2004.
- Imbernón F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120p.
- Imbernón F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 119p.

- Jacimira HB. A formação docente na perspectiva comunicativa da hermenêutica. [Dissertação]. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria–UFSM, Programa de Pós-Graduação em Educação; 2010.
- Jiménez TIA, Freundt AR. Teorías Implícitas de la Enseñanza en la educación física: estudio longitudinal, 2005-2008. Des-encuentros. 2009; (8): 56-63
- Keller-Franco E, Kuntze TD, Costa LS. Inovação curricular na formação dos profissionais da saúde. Rev. e-curriculum. 2012; 8(2): 1-14. [acesso em 2013 Jan. 05] Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.
- Kraemer S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: Moreira AF. Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus; 1999. p. 165-183
- Krüger LG. As concepções da formação profissional da licenciatura em educação física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas. [Dissertação]. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; 2007.
- Krüger LG, Krug HN. Licenciatura em educação física: concepções a partir da vivência experienciada dos professores do ensino superior em seu percurso formativo. Rev. Movimento. 2009; 15(1):.51-70.
- Lacerda PBO. Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física. II Seminário de Pesquisa do NUPEPE; 2010 Mai 21-22; Uberlândia/MG: NUPEPE; 2010.
- Lastória AC, Mizukami MGN. Os Processos de pensamento do professor, o ensino reflexivo e as teorias pessoais. Rev. ciênc. educ. 2004; 6(10): 9-21
- Lemos CLS, Fonseca SG. Saberes e práticas curriculares: um estudo de um curso superior na área da saúde. Interface comun. saúde educ. 2009; 13(28): 57-69

- Libâneo JC. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta SG (org.), Ghedin E (org.). (2002). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. p. 53-79
- Lima VV. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. Interface comun. saúde educ. 2005; 9(17): 369-79
- Linek MS, Costa NAI . Interdisciplinaridade e integralidade no ensino em saúde. Rev. ciênc. méd. 2006; 15 (6): 473-485.
- Linuesa MC. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. In: Sacristán JG (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso; 2013.
- Llaños ABJ, Pérez LC. Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre los medios de enseñanza. Acesso em 2010 Out. 23. Disponível em: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n13/n13art/art134.htm>.
- Llaños ABJ, Piñero ADC. El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. Rev. de investigación educativa [periódico na internet]. 2002 [ acesso em 2011 jul 04]; 20(2): 525-548. Disponível em: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99051>
- Llavador FB. Política, poder e controle do currículo. In: Sacristán JG (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 38-53
- Lüdke M. O professor e a pesquisa. Campinas, SP: Papirus; 2001. 112p.
- Machado NJ. Sobre a ideia de competência. In: Perrenoud P, Thurler MG, Macedo L, Machado NJ, Alessandrini CD. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed; 2002. p.89-111.

- Magalhães HGD, Rocha JDT, Damas LAHO. O currículo como vivência da complexidade no espaço escolar. ETD - Educ. temát. digit. 2009; 11(1): 35-51.
- Marcelo C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Rev. Ciênc. Educ. [periódico na internet]. 2009 [acesso em 2012 Abr. 07]; (08) [aproximadamente 15p.] Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> .
- Marcén JFE. Integración curricular. Educ. méd. 2007; 10(4): 23-30 .
- Marcon D, Nascimento JV, Graça ABS. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. Rev. bras. educ. fís. esp. 2007; 21(1): 11-25.
- Marin EC, Souza MS, Ribas JFM, Decian MR, Herbst FR. Formação continuada em educação física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. Movimento. 2011; 17(02): 259-278.
- Maroco J. Análise estatística: com utilização do SPSS. 3.ed. Lisboa: Edições Sílabo; 2010. 824p.
- Masetto MT. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus; 2003. 194p.
- Masini EFS . Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: Fazenda, I. Metodologia da pesquisa educacional (org.). 5.ed. São Paulo: Cortez; 1999. p. 59-67.
- Matos MC, Paiva EV. Currículo integrado e formação docente: entre diferentes concepções e práticas. Acesso em 2012 Mar. 12. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Maria>.
- Melo MST. Inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de profissionais de educação física: contribuições teórico-metodológicas da prática pedagógica. [Tese]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação; 2007.

Mendes EH, Nascimento JV, Nahas MV, Miranda S. O desenvolvimento profissional do ponto de vista do professor universitário em educação física. Acesso em 2012 Mar. 07. Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere7educere2008/anais/pdf/450-857](http://www.pucpr.br/eventos/educere7educere2008/anais/pdf/450-857).

Minayo MCS. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciênc. saúde colet. 2012; 17(3): 621-6.

Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. Comissões CNS-CONEP. Acesso em 2011 Jan. 30. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/Web\\_comissoes/conep/index.html](http://conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/index.html)

Moraes MC. Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes; 2004. 342p.

Moraes MC. Complexidade e currículo: por uma nova relação. Polis, Rev. de la Univ. Bolívar. 2010; 9(25): 289-311

Moraes MC, De La Torre S. Pesquisando a partir do pensamento complexo - elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. Educação [periódico na internet] 2006 [aceso em 2011 Jan. 15] 1(58): 145 – 172, Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336>

Morales IL, Roa AO, Maguey AG. Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. Rev. enferm. 2003; 11(2): 63-9.

Moreira AFB, Silva TT (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 3. ed. São Paulo: Cortez; 1999. 154p.

Moreira AFB. Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus; 1999. 183p.

Moreira EC, Tojal JBAG. A formação em Programas de Pós-Graduação Strictu Sensu em educação física: preparação docente versus preparação para pesquisa. Movimento. 2009; 15(04): 127-145.

- Morin E, Ciurana E–R, Motta RD. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO; 2003. 111p.
- Nassif VMJ, Hanashiro DMM, Torres RR. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. Rev. bras. educ. 2010; 15(44): 364-412.
- Navarro NH, Illesca M, Cabezas M. Aprendizaje basado en problemas multiprofesional: estudio cualitativo desde la perspectiva de los tutores. Rev. méd. do Chile. 2009; 137(2): 246-254.
- Nista-Piccolo VL. Prolegômenos de uma pesquisa sobre o perfil do professor de educação física. Rev. bras. docên. ens. pesq. educ. fís. 2010; 2(1): 111-125.
- Nuñez IB, Ramalho BL, Uehara FMG. As Teorias Implícitas sobre a aprendizagem de professores que ensinam ciências naturais e futuros professores em formação: a formação faz diferença? Ciênc. cogn. 2009 [acesso em 2011 Jul 15] 14 (3): 039-061. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>> © Ciências & Cognição, 2009.
- Oliveira MAC, Veríssimo MLOR, Püschel VA, Riesco MLG. Desafios da formação em enfermagem no Brasil: proposta curricular da EEUSP para o bacharelado em enfermagem. Rev. esc. enferm. 2007; (41): 820-5.
- Paiva FSL, Andrade NF Filho, Figueiredo ZCC. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. Rev. pensar a prática. [periódico na internet] 2006 [acesso em: 2012 Ago 30]; 2(2) [19p]. Disponível em: [www.revistas.ufg.br/index.php/fef](http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef).
- Paranhos VD, Mendes MMR. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. Rev. Lat-Am. Enferm. 2010; 18(1): 109-115.
- Pereira ÉF, Medeiros CCC. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação física no Brasil: a formação docente em questão. Movimento. 2011; 17(04): 165-183.

- Perrenoud, P. Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013. 224p.
- Pimenta SG. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta SG (org.), Ghedin E (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- Porlán R. La formación del profesorado en un contexto constructivista. Investig. ens. ciênc. 2002; 7(3): 271-281.
- Pozo JI. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed; 2002. 296p.
- Rangel-Betti IC, Betti M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. Motriz 1996; 2(1): 10-15.
- Rodríguez E. Teorías implícitas del profesorado y modelos de formación docente. Rev. digit. educ. y nuevas tecnol. [periódico na internet] 2003 [acesso em 2010 Out. 29]; 28(V) [aproximadamente 8p.]. Disponível em: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-08.htm>.
- Roegiers X, De Ketele J-M. Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino. 2. ed., Porto Alegre: Artmed; 2004. 195p.
- Sacristán JG. O que significa o currículo? In: Sacristán JG. (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso; 2013a. p. 16-35
- Sacristán JG. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In: Sacristán JG (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso; 2013b. p. 153-172
- Sacristán JG. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: Sacristán JG (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso; 2013c. p. 262-280
- Sacristán JG. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 351p.

- Sacristán JG. Tendências investigativas na formação de professores. In: Pimenta SG (org.), Ghedin E (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez; 2002.p.81-87
- Sacristán JG, Gómez AIP. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998 . 396p.
- Sadalla AMFAR, Wisnivesky M, Saretta P, Paulucci FC, Vieira CP, Marques C AE. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. *Psicol. esc. educ.* 2005; 9(1): 71-86.
- Sánchez RCS. Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en La Educación Superior. *Rev. educ.* 2010; (352): 267-287.
- Santos LL. Currículo em tempos difíceis. *Educ. revista.* 2007; (45): 291-306
- Santos ALP, Simões AC. Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação de cursos. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* 2008; 16(59): 259-274.
- Schmal RS, Ruiz-Tagle AA. Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare. Rev. chil. ingen.* 2008; 16(1): 147-158.
- Schön DA. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed; 2000. 256p.
- Schwandt TA. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: Denzin NK, Lincoln YS e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 2006. p. 193-217.
- Senge P, Cabron-McCabe N, Lucas T, Smith B, Dutton J, Kleiner A. *Escolas que aprendem: um guia a quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação.* Porto Alegre: Artmed; 2005. 336p.

- Silva EVM, Oliveira MS, Silva SF, Lima VV. A formação de profissionais de saúde em sintonia com o SUS: currículo integrado e interdisciplinar. Acesso em: 2010 Dez. 27. Disponível em: [www.conasems.org.br/files/formacao/profissionais](http://www.conasems.org.br/files/formacao/profissionais).
- Silva RHA. Avaliação do processo de gestão na implantação de processos inovadores na Faculdade de Medicina de Marília: aspectos da resiliência docente e discente. Rev. Aval. Educ. sup. 2009; 14(2): 471-485.
- Silva TT. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica; 1999. 153p.
- Silva TT. Identidades terminais. Petrópolis: Vozes, 1996. 276p.
- Silva M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Rev. bras. educ 2006; (29): 152-163.
- Silva SAPS. Formação profissional em educação física e esporte no Brasil: propostas de mudança. Revista Digital [periódico na internet] 2003 [acesso em 2011 Jan. 20]; 8(58): [aproximadamente 12p.]. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>.
- Simão MV, Caetano AP, Flores MA. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. Educ. Soc. 2005; 26(90): 173-188.
- Souza S Neto, Alegre AN, Hunger D, Pereira J M. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. Rev. bras. cienc. esp. 2004; 25(2): 113-128.
- Tardif M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Rev. bras. educ. 2000; (13): 5-24.
- Tavares J, Alarcão I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: Alarcão I. (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed; 2001. p. 97-114

Tavares R. Aprendizagem significativa. Conceitos [periódico na internet] [acesso em 2011 Ago 17]. (Jul 2003/Jun 2004) [6p]. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/2239/Textos/ASConceitos.pdf>

Thomas JR, Nelson JK. Métodos de pesquisa em atividade física. 3 ed. Porto Alegre: Artmed; 2002. 419p

Thurler MG. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed; 2002. 216p

Toassi RFC, Sotbaus CD, Mosquera JJM, Moyses SJ. Currículo integrado no ensino de odontologia: novos sentidos para a formação na área da saúde. Interface comunic. saúde educ. 2012; 16(41): 529-544.

Trenche MCB, Barzagli L, Pupo AC. Mudança curricular: construção de um novo projeto pedagógico de formação na área da Fonoaudiologia. Interface comunic. saúde educ. 2008; 12(27):.697-711.

Turano MF. O currículo integrado como proposta político-pedagógica: contradições político-culturais e possibilidades actuais – estudo de caso das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros [dissertação]. Vila Real: Universidade De Trás-os-Montes e Alto Douro; 2010.

Unifor, Curso de Educação Física. Projeto Pedagógico do Curso: Bacharelado. Fortaleza: UNIFOR; 2012a.

Unifor, Curso de Educação Física. Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura. Fortaleza: UNIFOR; 2012b.

Vargas LHM, Colus IMS, Linhares REC, Salomão TMS, Marchese MC. Inserção das ciências básicas no currículo integrado do curso de medicina da Universidade Estadual de Londrina. Rev. bras. educ. méd. 2008; 32 (2): 174-9.

Vogliotti A, Macchiarola V. Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. Congreso latinoamericano de educación superior. Universidad Nacional de San Luis. septiembre de 2003; Rio Cuarto: Universidad Nacional de San Luis, 2003.

Yin RK. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman; 2010. 248p.

Zabala A. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed; 2002. 248p.

Zabala A, Arnau L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed; 2010. 197p.

Zabalza M. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed; 2004. 239p.

# **ANEXOS**

---

**CAMINHOS DE UMA MUDANÇA NO CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA:  
Construção de um coletivo docente**

# ANEXO I

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

## E TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS ESCLARECIDO (TCPE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou aluna de um curso de Doutorado em Ciências do Desporto, realizado pela Universidade De-Trás-os-Montes e Alto D'Oro (Vila Real - Portugal) e estou a fazer um estudo essencial à conclusão deste curso, cujo título é: A reconstrução de concepções e práticas docentes: da dicotomia de saberes à lógica da integração curricular em um curso de graduação em Educação Física.

Convido-o(a) a participar do estudo, que tem como objetivo “avaliar o processo de mudança curricular de um Curso de Graduação em Educação Física, sob a ótica dos atores envolvidos”, portanto a partir da narrativa da sua experiência no processo de implantação do currículo integrado no curso no Curso de Educação física da Unifor, no qual você atua.

- 1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** Os participantes do estudo serão os professores que atuam no Curso de Educação Física. Ressalto que a sua participação na coleta de informações sobre a construção do currículo integrado será muito importante e acontecerá por meio de dois momentos: (1º) uma entrevista individual, denominada de entrevista narrativa, com uma duração entre 30 a 50 minutos e que será gravada, mediante sua autorização. (2º) grupo focal, que será desenvolvido com a sua participação em um dos três grupos que desenvolveu os módulos dos três eixos do currículo (O ser humano e suas relações; Bases e ações técnico-científicas em saúde; Cenários de práticas profissionais). O grupo focal tem duração de 1 a 2 horas e serão utilizados estímulos para iniciar as narrativas: textos, situações problemas e um guia de entrevista. Os encontros para o desenvolvimento das entrevistas dos grupos focais serão realizados sob a coordenação da pesquisadora e o apoio de auxiliares e estes serão capacitados especificamente para esta ação. As entrevistas serão filmadas, após o seu consentimento. Concomitante com a filmagem, a pesquisadora utilizará um diário de campo.
- 2. RISCOS E DESCONFORTOS:** os procedimentos de coleta de dados – entrevista individual e coletiva, gravação e filmagem - poderão trazer algum desconforto, pois há a possibilidade de você se sentir constrangido de falar diante de colegas ou da pesquisadora.
- 3. BENEFÍCIOS:** considerando o fato de não existir na literatura atual brasileira nenhuma pesquisa que relate a partir da percepção e da experiência dos docentes de cursos de formação superior em saúde, como se deu o processo de formação continuada de forma paralela à construção do currículo integrado, a sua colaboração e participação neste estudo, poderá trazer benefícios diretos para você e outros docentes que passam por uma reforma curricular, na medida em que analisará um processo de formação pedagógica e estabelecerá indicadores para a melhoria desse processo.
- 4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA:** Se você precisar de alguma orientação por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, você poderá procurar o prof. Flávio Ibiapina, diretor do CCS, pelo telefone 34773128 ou a profa. Dra. Fátima Antero, co-orientadora desta pesquisa, pelo telefone 88480024.

- 5. CONFIDENCIALIDADE:** o resultado desta pesquisa será apresentado ao curso de Doutorado em Ciências do Desporto e publicado em periódico, respeitando o fato de que você em nenhum momento, será identificado(a). Informo ainda que: a transcrição da sua entrevista, bem como a filmagem do grupo focal, serão apresentadas posteriormente para a sua aprovação documentada no TCLE; está garantida a confidencialidade quanto ao seu nome e quanto às informações prestadas que possam identificá-lo(a), pois cada um dos voluntários será identificado com um codinome e somente esta pesquisadora terá acesso aos dados originais;
- 6. ESCLARECIMENTOS:** se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento esta pesquisadora pelos telefones: 91455717 e 34592328 ou pessoalmente, na coordenação do Curso de Educação Física da Unifor, nos horários: terças e quintas, das 8h às 11h e das 15h às 18h.  
Se desejar obter outras informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa, poderá consultar o Comitê de Ética da Universidade de Fortaleza, Ce, no seguinte endereço e telefone: Av. Washington Soares, 1321, Bloco da Reitoria, Sala da Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 1º andar. Bairro Edson Queiroz, CEP 60811-341. Telefone (85) 3477-3122, Fortaleza, Ce.
- 7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.
- 8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO:** Se você estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.  
Salienta-se que você deverá **rubricar todas as folhas** do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Esta pesquisadora também da mesma forma, rubricará todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Atenciosamente,

---

Liana Maria Carvalho Braid

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Desporto - UTAD

## TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ RG no \_\_\_\_\_,

declaro que após leitura minuciosa do TCLE, tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora Liana Maria Carvalho Braid, estando ciente dos procedimentos aos quais serei submetido(a) e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

Especificamente declaro ainda concordar (C) OU discordar (D) que a entrevista individual seja gravada ( ) e o grupo focal seja filmado ( ).

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_

---

Participante do estudo

## **ANEXO II**

### **GUIA PARA AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS**

1. Fale, por favor, sobre a sua formação inicial – graduação e pós graduação
2. Quais atividades de formação pedagógica ofertada pela Unifor, você considera que proporcionaram uma preparação para o currículo integrado?
3. O currículo integrado vem sendo construído por diferentes grupos: Grupo gestor, Grupos de elaboração de módulos dos três eixos – bases técnicas, ser humano e cenário de práticas – colegiado/Núcleo docente estruturante. Em qual destes grupos você se localiza?
4. Qual a sua contribuição nas diferentes ações de elaboração da matriz curricular ou de módulos do currículo integrado no/nos grupo/s que participou?
5. No início desse processo de implantação do currículo integrado quais eram suas dificuldades, inseguranças? E atualmente?

## ANEXO III

### GUIA DO ESTUDO PILOTO PARA A ENTREVISTA FOCAL

1ª parte: perguntas que geram reação ao texto/situação problema

1. O que esse vídeo lhes diz?
2. Qual a relação que há entre o vídeo apresentado e a experiência que vocês viveram no processo de construção do currículo integrado?

2ª parte: perguntas que geram a discussão no grupo

1. Qual a contribuição desse grupo para a materialização da implantação do currículo integrado agora em 2012? Que ações foram realizadas até agora em relação ao currículo integrado?
2. Por favor, o que vocês lembram de atividades que tenham participado, de forma coletiva (em um determinado curso ou no grupo específico de um eixo) para a elaboração dos módulos do eixo....
3. Como foi a sua participação nos encontros de estudos e oficinas de preparação para a implantação do currículo integrado?
4. Quais as ações que vocês consideram exitosas no percurso de reforma do currículo, considerando o eixo que vocês participaram?
5. A agora, com o currículo em processo de implantação, quais as inseguranças que ainda são objeto de suas preocupações?
6. Vocês percebem mudanças nesse grupo quanto ao que acreditavam acerca do método de ensino e de avaliação no processo de ensino, da função dos docentes e dos alunos durante a formação superior, as quais pensam que sejam decorrentes da sua participação nesta reforma curricular?
7. E nas práticas docentes, percebem mudanças nesse grupo?
8. Que experiências vocês vivenciaram e que consideram como “gatilhos” para mudanças em sua concepção e prática docente?
9. Que tipo de atividade de formação (curso, oficina, seminário, palestra) vocês consideram que foi importante, que tenha auxiliado a sua

compreensão sobre currículo integrado? Por favor, cite alguma atividade que vocês lembram e digam porque consideram ter sido importante.

- a. Dentre os conceitos considerados fundantes para o currículo integrado, quais os que vocês consideram que compreenderam e quais os que vocês ainda tem dúvidas? Interdisciplinaridade; Formação por competência; Metodologias ativas – problematização do ensino; Aprendizagem significativa

## **ANEXO IV**

### **GUIA DO ESTUDO PILOTO PARA A ENTREVISTA INDIVIDUAL**

1. Para você, quando começaram as ações de criação do currículo integrado? Aqui este “quando” não significa necessariamente uma data, mas uma atividade, um contexto...
2. O currículo integrado vem sendo construído por diferentes grupos: Grupo gestor, Grupos de elaboração de módulos dos três eixos – bases técnicas, ser humano e cenário de práticas – colegiado/Núcleo docente estruturante. Em qual destes grupos você se localiza?
3. Qual a sua contribuição nas diferentes ações de elaboração da matriz curricular ou de módulos do currículo integrado no/nos grupo/s que participou?
4. Para você, o que mudou quanto ao que você acreditava sobre a formação profissional em nível de graduação, currículo por conteúdo e interdisciplinar, o processo de ensino-aprendizagem (especificamente, metodologia de ensino, como se avalia, relação professor-aluno etc.), antes e após esse processo de elaboração do currículo integrado?
5. Nesse percurso de construção de um currículo inovador você consegue perceber mudanças em sua prática pedagógica? Quais?
6. E atualmente, ainda sente necessidade de mudar? Em que aspectos acredita ser ainda necessário alguma mudança?
7. No início desse processo de implantação do currículo integrado quais eram suas dificuldades, inseguranças? E atualmente?

## **ANEXO V**

### **GUIA DO GRUPO FOCAL – EIXO BTC**

1. Como era composto o grupo inicial dos módulos das Bases Técnicas?
2. Quais áreas, representação de disciplinas estavam presentes?
3. Qual atividade iniciou a construção do módulo? Escolha de assuntos essenciais? Temas geradores?
4. Como detectaram os assuntos essenciais e/ou temas/problemas geradores?
5. Como lidavam com o turbilhão de ideias surgidas no grupão? Quem consolidava essas idéias?
6. O que continha o primeiro documento produzido nesse grupo?
7. E os cadernos, como foram construídos?
8. Como se deu a implantação dos módulos? Foram acompanhados? Como vem avaliando essa implantação?
9. Do 1º para o 2º semestre o que precisou ser modificado? O que melhorou do 1º dia de aula para cá? O que ainda precisa ser melhorado?

## **ANEXO VI**

### **GUIA DO GRUPO FOCAL – EIXO SHR**

#### Perguntas:

1. Como era composto o grupo inicial do eixo ser humano?
2. Quais áreas, representação de disciplinas estavam presentes?
3. Qual atividade iniciou a construção do módulo começou? Escolha de assuntos essenciais? Temas geradores?
4. Como detectaram os assuntos essenciais e/ou temas geradores?
5. E as especificidades dos cursos entraram como critério de escolha?
6. No início o grupo era bem grande, não é? O que acontecia nos encontros com esse grupão?
7. Como lidavam com o turbilhão de ideias surgidas nesse grupão? Quem consolidava essas idéias?
8. Como foi a escolha do petit comitê? Quem participou? Como era a dinâmica desse grupo menor?
9. O que continha o primeiro documento produzido nesse grupo?
10. De que era composto o primeiro esboço do módulo USS?
11. Como foi a distribuição das tarefas no petit comitê: por tema, por semana? O que essas pessoas produziram?
12. E a simulação, qual o seu objetivo? quem realizou? Como era desenvolvida? O que contribuiu para a criação dos módulos?
13. Como se deu a implantação dos módulos? Foram acompanhados? Como vem avaliando essa implantação?

14. Do 1º para o 2º semestre o que precisou ser modificado? O que melhorou do 1º dia de aula para cá? O que ainda precisa ser melhorado?

Texto:

- Peça que leiam o texto a seguir e depois exponham sua reação às ideias que ele traz.

“Para elaborar os módulos no currículo integrado, nós precisamos estudar, discutir, pesquisar e nesse processo de construir algo tão novo e diferente, aprendemos e ainda precisamos aprender muito. Nós tivemos que desconstruir uma percepção disciplinar, desconstruir para construir, para começar de novo... e começar de forma bem diferente do que aprendemos em nossa formação inicial e na experiência docente que até então havíamos construído, pois agora tinha que ser dentro de uma concepção integrada”.

“Outro fenômeno foi que na elaboração dos módulos tivemos que agir coletivamente e mesmo quando era necessário um fazer individual, não deixávamos de pensar no coletivo de pessoas e de diferentes áreas, pensar nos diálogos entre os saberes... Elaboração essa que comportou pesquisa, que comportou criação, participação em inúmeras oficinas, palestras, estudos... Quando criamos GPs, conferências, mapas conceituais, diferentes estratégias de aprendizagem e ao mesmo tempo, selecionamos textos, artigos, livros, considerando a interseção de temas, saberes diferentes e complementares, na realidade estávamos construindo uma nova docência, nós estávamos reaprendendo a ser professor e isso é formação, ou seja, ao criar algo tão novo, desenvolvemos uma nova docência, com uma dinâmica de formação, que por ter sido realizada sempre de forma coletiva, transformou o grupo que participou dessa produção em uma “organização aprendente” (Sacristán, Gómez, 2007) .

## ANEXO VII

### GUIA DO GRUPO FOCAL - EIXO CP

Vou apresentar para vocês uns recortes/cenários de ações relacionadas à construção do currículo integrado da Educação Física, com a finalidade de ativar a memória acerca destas ações. Peço que em seguida respondam as perguntas.

1º Recorte: criação de um grupo gestor que representou o curso em um seminário inicial com professoras Regina e Rui – estudamos conceitos de currículo, currículo disciplinar, inter, transdisciplinar, competências etc. elaboramos uma matriz de competências para o CCS. Criamos os eixos gerais para o CCS. Depois foi criado o grande grupo de trabalho da Educação Física – GTEF- composto por todos os docentes do curso.

Perguntas:

1ª) O que lembram das reuniões semanais?

2ª) E o que acontecia nos encontros mensais com o colegiado?

2º Recorte: dois encontros pedagógicos do curso em 2008 –

Diagnóstico sobre conhecimentos acerca de currículo integrado (currículo, interdisciplinaridade-transversalidade-integração curricular, competência e habilidade, metodologia ativa, avaliação mediadora, metacognição).

Retorno dos resultados – quantitativos e qualitativos e estudo dos conceitos.

Perguntas:

1ª) Lembram de detalhes deste encontro? Onde aconteceu? Por que precisou ser realizado? Quem participou?

2ª) Qual foi o resultado? Que conceitos o grupo precisou estudar? Por que

estudaram estes conceitos? O que aprenderam?

3ª) Podemos afirmar que esse foi o pontapé inicial para a formação pedagógica relacionada ao currículo integrado? Lembram de outros momentos de formação?

4ª) E os seminários com o Rui e a Regina? Quem participou? O que aprenderam? o que produziram?

3º recorte: ata de uma reunião do colegiado - discussão em grupos sobre as seguintes questões: que conhecimentos, habilidades, atitudes esperamos do profissional de Educação Física: (a) educador; (b) prestador de serviço; c) integrante de equipe interdisciplinar em saúde; (d) envolvido com alto rendimento. Que saberes são básicos para o aluno do curso de Educação Física da UNIFOR?

Perguntas:

1a) Por que foi realizada esta atividade? Quem a coordenou? O que resultou deste encontro? O que aprenderam?

2a) E após essa reunião, o que foi produzido?

3a) Lembram das primeiras construções das competências e habilidades?

4ª) E a construção das matrizes? Como foi iniciada? O que lembram sobre a elaboração e apresentação de propostas de matrizes?

5a) Como o grupo foi dividido na criação dos módulos? Como foi a criação de módulos compartilhados com outros cursos? Quem participou?

6a) Por que algumas disciplinas “desapareceram”? Onde estão seus conhecimentos?

7a) Qual a diferença entre o que o grupo sabe hoje e no início sobre as teorias necessárias à elaboração de um currículo integrado?



ENUNCIADOS	0	1	2	3	4	5	6	7
E7 – O PROFESSOR DEVE ORGANIZAR O ENSINO DE FORMA TAL QUE OS ALUNOS ELABOREM SEU PRÓPRIO CONHECIMENTO.								
E8 – CREIO QUE OS ALUNOS DESFRUTARÃO MAIS COM AS EXPLICAÇÕES DO PROFESSOR DO QUE TRABALHANDO EM GRUPO.								
E9 – AO PLANEJAR, SE DEVE ESCREVER CLARAMENTE PRIMEIRO OS OBJETIVOS, DEPOIS SELECIONAR OS CONTEÚDOS, ATIVIDADES E AVALIAÇÃO.								
E10 – PENSO QUE O CURRÍCULO NA ESCOLA, REPRESENTA A IDEOLOGIA E CULTURA DO SISTEMA ESCOLAR.								
E11 – QUANDO AVALIA, O PROFESSOR DEVE LEVAR EM CONTA SE OS TRABALHOS ELABORADOS PELOS ALUNOS EVOLUÍRAM DURANTE O CURSO (OU DISCIPLINA).								
E12 – NAS AULAS DEVEM PREVALECER AS DECISÕES COLETIVAS DE ALUNOS E DO PROFESSOR PARA REGULAR A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA.								
E13 – NAS AULAS SEMPRE SE DEVE SELECIONAR OS TEXTOS E MATERIAIS PARA O TRABALHO SEGUINDO OS OBJETIVOS PROPOSTOS E UMA PRÉVIA DISCUSSÃO COM OS ALUNOS.								
E14 – O PLANEJAMENTO GERAL DO CURSO (PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO SEMESTRAL) DEVE PERMITIR AOS PROFESSORES TRABALHAR EM GRUPO.								
E15 – NA MINHA OPINIÃO, O ALUNO APRENDE MELHOR POR TENTATIVA E ERRO.								

ENUNCIADOS	0	1	2	3	4	5	6	7
E16 – ESTOU CONVENCIDO QUE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO SEMPRE É MAIS ÚTIL DE SE ENSINAR.								
E17 – O PROFESSOR DEVE SE PREOCUPAR MAIS PELO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO QUE COM OS RESULTADOS FINAIS.								
E18 – A AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO (CUMPRIMENTO) DO PROGRAMA É O ÚNICO INDICADOR CONFIÁVEL DA QUALIDADE DO ENSINO.								
E19 – CREIO QUE SE O PROFESSOR SOUBER MANTER A DISTÂNCIA, TERÁ MENOS PROBLEMAS DE DISCIPLINA E O ALUNO O RESPEITARÁ MAIS.								
E20 – PENSO QUE A CULTURA QUE AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES TRANSMITEM AUMENTA AS DIFERENÇAS SOCIAIS.								
E21 – ESTOU CONVENCIDO DE QUE SE NÃO FORÇARMOS OS ALUNOS A APRENDER, ELES POR SI SÓ NÃO ESTUDARIAM.								
E22 – CREIO QUE ENQUANTO EXISTIREM DIFERENTES CLASSES SOCIAIS, NÃO PODERÁ HAVER UMA AUTÊNTICA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES.								
E23 – CREIO QUE O FUNDAMENTAL É AVALIAR O CONJUNTO DE ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS E NÃO SÓ OS RESULTADOS.								
E24 – EM MINHA OPINIÃO O ENSINO DEVE PERMANECER À MARGEM DOS PROBLEMAS POLÍTICOS.								
E25 – A DISCUSSÃO EM SALA DE AULA É ESSENCIAL PARA MANTER UMA ATIVIDADE DE ENSINO ADEQUADA.								
E26 – ESTOU CONVENCIDO DE QUE O QUE ALUNO APRENDE POR EXPERIMENTAÇÃO NUNCA ESQUECE.								

<b>ENUNCIADOS</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
E27 – SOU PLENAMENTE CONSCIENTE DE QUE AS INTUIÇÕES ESCOLARES CONTRIBUEM PARA A SELEÇÃO, PRESERVAÇÃO E TRANSMISSÃO DE NORMAS E VALORES EXPLÍCITOS.								
E28 – ESTOU CONVENCIDO QUE AS RELAÇÕES EM SALA DE AULA DEVEM SER PLURAIS E IGUAIS.								
E29 – PENSO QUE O FRACASSO ESCOLAR É MAIS UM PRODUTO DAS DESIGULDADES SOCIAIS DO QUE DOS MÉTODOS DE ENSINO.								
E30 – O PROFESSOR DEVE PROCURAR ESTABELECE CERTO CLIMA DE COMPETITIVIDADE NAS AULAS, POIS ISSO MOTIVA MAIS.								
E31 – SE DEVE TRABALHAR DE FORMA QUE TODOS OS ALUNOS ACOMPANHEM O PROFESSOR, SEGUNDO O RITMO QUE SE ESTABELECE PARA A TURMA.								
E32 – NAS AULAS O PROFESSOR DEVE PROCURAR MANTER OS ALUNOS CONTINUAMENTE OCUPADOS COM ALGUMA ATIVIDADE.								

### **RELAÇÃO ENTRE TEORIAS E ENUNCIADOS/QUESTÕES**

<b>TEORIAS</b>	<b>ENUNCIADOS/QUESTÕES</b>
Ativa	11 – 15 – 16 – 25 – 26 – 32
Construtivista	2 – 7 – 12 – 13 – 14 – 17 – 23
Crítica	3 – 10 – 20 – 22 – 27 – 28 – 29
Técnica	5 – 6 – 9 – 18
Tradicional	1 – 4 – 8 – 19 – 21 – 24 – 30 – 31

## ANEXO IX

### MODELO DA MATRIZ PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MÓDULOS

Módulo .....

Competência(s) do módulo:

---

**Objetivos gerais:** Ver objetivos de aprendizagem das unidades no Projeto de Ensino (Observar os tipos: cognitivos, de habilidades ou atitudinais).

---

**OBS:** Uma UNIDADE do Projeto de Ensino pode levar mais de uma semana para ter seus objetivos gerais e específicos alcançados, bem como pode haver interação entre uma unidade e outra no alcance de certos objetivos, o que vai influenciar na seleção adequada de estratégias e formas de avaliação.

---

SEMANAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	AVALIAÇÃO
1 <sup>a</sup>	TEMA:		
2 <sup>a</sup>	TEMA:		