

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DAS
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**

Moisés Sipriano de Resende

BRASÍLIA

2018

O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Linha de pesquisa:

Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer

Moisés Sipriano de Resende

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF/UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Professor Doutor Ari Lazzarotti Filho

BRASÍLIA

2018

Sábio é aquele que conhece os limites da própria ignorância.

Sócrates

RESUMO

A formação superior em Educação Física inicia-se no Brasil na década de 1930. No decorrer do tempo, sofre inúmeras mudanças em seu aspecto legal e pedagógico. No início do século XXI há um aumento da produção acadêmica e científica e a formação superior em Educação Física passa a ser mais investigada. No entanto, alguns estudos de revisão bibliográfica indicam que as pesquisas veiculadas sobre formação têm priorizado a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais e da alteração dos currículos dos cursos de Educação Física, não considerando outros aspectos como o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Diante disso, a presente pesquisa teve como objetivo investigar como as produções científicas veiculadas por periódicos da área no período de 2000 a 2017 têm analisado o currículo de formação em Educação Física. Os objetivos específicos contemplaram a identificação do nível de desenvolvimento curricular analisado, a identificação dos temas abordados e das referências (autores e obras) utilizadas pelas pesquisas na análise do currículo. Foi realizada uma pesquisa do tipo bibliográfica em dez periódicos classificados no QUALIS CAPES de A1 a B3 em Educação Física. Para a análise dos dados foi empregada a técnica de análise de conteúdo. Foram identificados 230 artigos o que representa 2,8% do total de artigos publicados pelos periódicos no período. O nível de desenvolvimento curricular mais analisado foi o currículo realizado, caracterizado por conhecimentos, concepções e comportamentos adquiridos pelos estudantes no processo de formação. Nenhuma pesquisa analisou o currículo avaliado isoladamente no âmbito da formação em Educação Física. O principal tema investigado foi as disciplinas dos cursos de formação em Educação Física e a maior parte das pesquisas não utiliza referências para conceituar e discutir currículo. Os resultados sugerem a necessidade de um maior investimento em pesquisas sobre formação, a articulação entre os níveis de desenvolvimento do currículo com ênfase em pesquisas no nível do currículo avaliado, além de apropriação de referenciais teóricos para discutir currículo.

Palavras-chave: formação; Educação Física; currículo; pesquisas.

ABSTRACT

The superior formation in Physical Education begins in Brazil in the decade of 1930. In the course of time, it undergoes numerous changes in its legal and pedagogical aspect. At the beginning of the 21st century there is an increase in academic and scientific production and higher education in Physical Education is more investigated. However, some bibliographic review studies indicate that the studies published about training have prioritized the analysis of the National Curricular Guidelines and the alteration of the curriculum of Physical Education courses, not considering other aspects such as teaching, learning and evaluation. Therefore, the present research had as objective to investigate how the scientific productions published by periodicals of the area in the period from 2000 to 2017 have analyzed the training curriculum in Physical Education. The specific objectives included the identification of the level of curriculum development analyzed, the identification of the topics addressed and the references (authors and works) used by the researches in curriculum analysis. A bibliographic research was carried out in ten journals classified in QUALIS CAPES from A1 to B3 in Physical Education. For the analysis of the data was used the technique of content analysis. Were identified 230 articles, representing 2.8% of the total number of articles published by the periodicals. The most analyzed level of curriculum was the curriculum development, characterized by knowledge, conceptions and behaviors acquired by students in the training process. No research analyzed the curriculum evaluated separately in the scope of Physical Education training. The main subject investigated was the disciplines of the physical education training courses and most of the research does not use references to conceptualize and discuss curriculum. The results suggest the need for greater investment in training research, the articulation between levels of curriculum development with emphasis on research at the level of the curriculum evaluated, and the appropriation of theoretical references to discuss curriculum.

Key-words: training; Physical Education; curriculum; research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento. 34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de artigos publicada em cada periódico sobre formação em Educação Física durante o período analisado (2000-2017).....	54
Quadro 2: Periódicos consultados e suas respectivas classificações em Educação Física no Qualis Capes.....	60
Quadro 3: Autores que mais publicaram artigos sobre o tema formação em Educação Física ao longo do período analisado (2000-2017).....	61
Quadro 4: Quantidade de autores em cada artigo sobre formação em Educação Física e a proporção de artigos com esta quantidade de autores.....	62
Quadro 5: Instituições de ensino dos autores que publicaram artigos sobre formação em Educação Física e a sua recorrência na pesquisa.....	63
Quadro 6: Níveis relacionados pelas pesquisas e a proporção de trabalhos em cada tipo de análise.....	69
Quadro 7: Temas analisados pelas pesquisas que investigaram o currículo prescrito que orienta e regula a formação em Educação Física.....	72
Quadro 8: Temas analisados pelas pesquisas que investigaram o currículo apresentado aos professores.....	83
Quadro 9: Temas das pesquisas que analisaram o currículo modelado pelos professores.....	91
Quadro 10: Temas analisados pelas pesquisas que investigaram o currículo em ação.....	96
Quadro 11: Temas analisados pelas pesquisas que investigam o currículo realizado...99	
Quadro 12: Autores/as referência sobre currículo utilizados pelas pesquisas e quantidade de artigos em que foram citados.....	108
Quadro 13: Obras mais referenciadas sobre currículo nas pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de artigos publicados por periódico em cada ano.....	55
Gráfico 2: Quantidade total de artigos publicados sobre formação em Educação Física em cada ano do período analisado (2000-2017).....	57
Gráfico 3: Quantidade total de artigos publicados comparada com a quantidade de artigos publicados sobre o tema formação em Educação Física pelas revistas ao longo do período analisado.....	58
Gráfico 4: Porcentagem da quantidade de artigos publicados sobre formação em Educação Física em relação ao conjunto de artigos publicados pelas revistas ao longo do período analisado (2000-2017).....	58
Gráfico 5: Quantidade de artigos categorizada em cada um dos níveis de desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2000).....	66
Gráfico 6: Proporção de pesquisas que analisam cada nível do currículo em cada ano do período investigado.....	68
Gráfico 7: Níveis de desenvolvimento do currículo analisado pelas pesquisas excluindo a categoria "Múltiplos níveis".....	70
Gráfico 8: Níveis de desenvolvimento do currículo, excluída a categoria "Múltiplos níveis" e agrupados os artigos deste grupo de acordo com a hierarquia existente entre os níveis.....	71
Gráfico 9: Temas das pesquisas e proporção de artigos veiculados sobre cada tema..	105
Gráfico 10: Temas das pesquisas e quantidade de artigos publicados sobre cada tema em cada ano do período analisado (2000-2017).....	107
Gráfico 11: Distribuição dos artigos que utilizaram autores e obras como referência sobre currículo ao longo do período analisado.....	109

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	8
LISTA DE QUADROS.....	9
LISTA DE GRÁFICOS	10
SUMÁRIO.....	110
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: CURRÍCULO: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E CONCEITUAIS	19
1.1 APROXIMAÇÕES ÀS TEORIAS DO CURRÍCULO.....	19
1.2 OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	33
1. 2. 1 O primeiro nível do currículo: o currículo prescrito	35
1. 2. 2 O segundo nível do currículo: o currículo apresentado aos professores	37
1. 2. 3 O terceiro nível do currículo: o currículo modelado pelo professor	38
1. 2. 4 O quarto nível do currículo: o currículo em ação	41
1. 2. 5 O quinto nível do currículo: o currículo realizado	42
1. 2. 6 O sexto nível do currículo: o currículo avaliado	43
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	47
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
3. 1 DADOS GERAIS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA VEICULADA SOBRE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	54
3. 2 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO.....	65
3. 2. 1 Pesquisas sobre formação em Educação Física que analisaram o currículo prescrito	72
3. 2. 2 Pesquisas sobre formação em Educação Física que analisaram o currículo apresentado aos professores	83

3. 2. 3 Pesquisas sobre formação em Educação Física que analisaram o currículo modelado pelos professores.....	91
3. 2. 4 Pesquisas sobre formação em Educação Física que analisaram o currículo em ação.....	96
3. 2. 5 Pesquisas sobre formação em Educação Física que analisaram o currículo realizado.....	98
3. 3 TEMAS DAS PESQUISAS VEICULADAS SOBRE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	105
3. 4 REFERÊNCIAS SOBRE O CURRÍCULO UTILIZADAS PELAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE	119
Apêndice 1: Artigos que constituíram o corpus de análise da pesquisa e seus respectivos códigos.....	119

INTRODUÇÃO

A formação¹ em Educação Física inicia-se no Brasil na década de 1930 e priorizava a formação de militares e professores para atuar no exército e, posteriormente, na escola. A formação oferecida possuía um forte caráter disciplinar e ênfase na preparação física (CASTRO, 1997). A partir de 1950 as propostas dos cursos passam a valorizar a formação de técnicos esportivos. Estes seriam responsáveis por identificar e desenvolver talentos esportivos no país (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

Em 1960 surgem as primeiras iniciativas de equiparar o curso de formação em Educação Física aos demais cursos de licenciatura, determinando-lhe disciplinas da área pedagógica e educacional. Apesar das exigências legais, Azevedo e Malina (2004) afirmam que esse processo de inclusão de disciplinas pedagógicas nos cursos de formação em Educação Física foi bastante moroso, repleto de resistências por parte dos docentes das instituições de ensino que procuravam manter a ênfase no treinamento esportivo e na aptidão física.

Até a década de 1970 a formação de professores em Educação Física se mantinha generalista, isto é, os profissionais formados poderiam atuar em diversas áreas, como esporte, clubes, escolas, etc. A partir da aprovação de uma Resolução pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 1987 institui-se o curso de Bacharelado em Educação Física. Este seria responsável por formar profissionais para atuarem em espaços extraescolares (SOUZA, 2017; SILVA, 2012; AZEVEDO; MALINA, 2004).

Para Souza (2017) a possibilidade, legalmente estabelecida, de criação e construção de dois currículos e cursos de formação em Educação Física distintos, levou a fragmentação dos saberes. Além disso, a resolução não delimitava os conhecimentos específicos que deveriam integrar cada curso, tarefa que seria incumbência das instituições de ensino. Para a autora,

Embora esta resolução tenha possibilitado avanços ao instituir um diálogo com os conhecimentos de cunho humanístico a uma formação, que, até o momento, caracterizava-se pela centralidade em conhecimentos de cunho biológico e anatomofisiológico, foram materializadas, em sua maioria, contradições relacionadas aos encaminhamentos tomados por esta resolução – sendo, a principal delas, a cisão da formação entre Licenciatura e Bacharelado –, que,

¹ No decorrer do trabalho será utilizado o termo formação para se referir à formação superior em Educação Física.

por sua vez, causaram fragmentações no campo que perduram até a atualidade (SOUZA, 2017, p. 78).

A partir da aprovação da Resolução houve uma grande expansão e diversificação de cursos de bacharelado em Educação Física. Pode observar-se na atualidade, por exemplo, cursos como Bacharelado em Atividade Física e Esporte, Bacharelado em Ciência do Esporte, Bacharelado em Gestão de Esporte, Lazer Comunitário, etc. (BAPTISTA et al, 2015). Estes cursos buscam atender a um mercado não escolar crescente para profissionais formados em Educação Física, como clubes, academias de ginástica, clínicas de reabilitação, entre outros (SILVA, 2012).

Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e em 1998 as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica. Segundo Vago (1999) a aprovação destas leis na década de 1990 consolidou a Educação Física como componente curricular obrigatório das escolas de ensino fundamental.

No ano de 2002 são aprovadas então duas Resoluções pelo Conselho Nacional de Educação. Estas resoluções definiram novas diretrizes para os cursos de formação de professores, reforçando sua estrutura e terminalidade. Em 2004, por sua vez, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física. A partir da aprovação destas diretrizes delimita-se como responsabilidade do curso de licenciatura a formação de professores para atuarem nas escolas e, para o curso de bacharelado, a de formar profissionais para atuarem em campos não escolares.

A aprovação das Diretrizes induziu a várias alterações nos cursos de formação em Educação Física existentes no país (NETO et al, 2010). O processo de adaptação curricular, entretanto, não ocorreu sem conflitos, divergências e resistências. Ao contrário, houve inúmeros debates e embates entre professores, estudantes, instituições de ensino e permanece, inclusive, na atualidade (CASTELLANI FILHO, 2016; METZNER; CESANA; DRIGO, 2016).

Isso aconteceu porque a legislação gerou um impasse no que se refere aos limites e possibilidades de atuação de licenciados e bacharéis. Segundo Furtado e colaboradores (2016, p. 774-775)

Após a promulgação destas Resoluções, duas interpretações se sucederam no campo da Educação Física: a primeira entende que tais resoluções dividiriam a atuação profissional, com licenciados podendo trabalhar apenas na educação básica e os bacharéis com as demais possibilidades de intervenção profissional. A segunda interpretação acompanha o entendimento do próprio legislador, ou seja, do Conselho Nacional de Educação - CNE em seu Parecer CNE/CES

400/2005 ratificado pelo parecer CNE/CES 255/2012, ao afirmar que não há impedimento ao licenciado em exercer sua profissão em espaços ou situações distintas da educação básica.

Em 2009 instituições de ensino superior em Goiás iniciaram um movimento de resistência e oposição às ações de impedimento do exercício profissional de licenciados em campos não escolares realizadas pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Foram feitas denúncias ao Ministério Público Federal (MPF) e ações foram movidas na Justiça Federal de Goiás que acatou as reivindicações das instituições de ensino e dos licenciados. No entanto, após a análise e julgamento de vários processos, o Superior Tribunal de Justiça emite a decisão final restringindo a atuação do licenciado à Educação Básica (FURTADO et al, 2016).

Esta disputa jurídica levou o Conselho Nacional de Educação (CNE) a publicar, em 2015, uma Minuta de Resolução que procura alterar as DCNs para a formação de professores de Educação Física, revogando a existência de cursos e formações distintas, modelo existente até então, e instituindo uma nova e única formação para a área (RODRIGUES et al, 2016).

Esta iniciativa gerou novas controvérsias e embates entre instituições, professores, acadêmicos e pesquisadores da Educação Física². Segundo Castellani Filho (2016), existem professores, pesquisadores que defendem a manutenção do curso de bacharelado em Educação Física por acreditarem que a intervenção no âmbito do esporte, da atividade física e da saúde exige em uma formação profissional específica. Outros professores e o próprio movimento estudantil já defendem a unificação da formação, pois acreditam que não exista diferença entre os cursos e que a licenciatura ampliada permitiria a formação integral do profissional.

Castellani Filho (2016) acredita, por sua vez, que a Minuta de Resolução ofereceu um momento ímpar para pesquisadores, profissionais, professores e estudantes da área responsáveis pela construção dos currículos de formação em Educação Física repensarem a formação desenvolvida nos cursos de bacharelado, no sentido de aproximá-lo as matrizes epistemológicas oriundas das Ciências Humanas e Sociais.

Alguns pesquisadores têm procurado analisar os reflexos das diretrizes sobre a formação realizada nos cursos. Metzner, Cesana e Drigo (2016), por exemplo,

² Em 2016 a Revista Pensar a Prática publica um dossiê onde vários pesquisadores analisam a Minuta de Resolução, discutindo seus avanços e retrocessos, limites e possibilidades para a formação na área da Educação Física. O documento pode ser lido em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/issue/view/1783/showToc>>. Acessado em 27 de junho de 2018.

realizaram um levantamento da produção científica veiculada em periódicos do campo da Educação Física sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. Os autores constataram pequena quantidade de pesquisas o que, segundo eles, representa um problema para o campo, uma vez que a influência desta legislação é demasiadamente grande sobre os cursos de formação.

Maffei, Verardi e Pessôa Filho (2016) encontram resultados semelhantes ao analisarem produções veiculadas sobre a formação inicial do professor de Educação Física entre os anos de 2005 e 2014. Os autores constatam pouca quantidade de estudos sobre o tema e, além disso, identificam que a maior parte das pesquisas analisam fragilidades dos currículos de Educação Física após mudanças na legislação, tais como distância entre teoria e prática, pouca quantidade de disciplinas pedagógicas e semelhanças entre a grade curricular do curso de licenciatura e de bacharelado.

Castellani Filho (2016) afirma que boa parte das pesquisas que procuraram investigar alterações nos cursos a partir da mudança nas diretrizes ocupou-se de análises pontuais, não oferecendo um panorama completo sobre a realidade da formação em Educação Física no país. Além disso, o autor afirma que estas pesquisas têm se norteado mais por questões políticas e menos pelas teorias existentes sobre currículo, o que tornou o tema formação de professores (ou formação profissional) um “terreno minado” (CASTELLANI FILHO, 2016, p. 760).

Pesquisa realizada por Neto e colaboradores (2010) ratifica a afirmação de Castellani Filho em relação à ausência de sustentação teórica nas pesquisas que investigam a formação em Educação Física. A partir de um levantamento da produção veiculada sobre formação de professores os autores verificaram uma carência no “debate teórico-epistemológico, fundamental para a compreensão e entendimento do campo em questão” (NETO et al, 2010, p. 69-70).

Em se tratando de currículo, Sacristán (2000, p. 101) afirma que este é um fenômeno complexo e dinâmico, que “não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo”.

Sacristán (2000) define seis níveis ou fases de desenvolvimento curricular, cada um com algum grau de autonomia, mas diretamente dependente dos demais. O primeiro nível é representado pela política curricular, o segundo pelo currículo apresentado aos professores, o terceiro pela modificação do currículo pelos professores, o quarto pelo currículo em ação, o quinto pelo currículo realizado e o sexto pelo currículo avaliado.

Assim, o currículo resulta de um processo, onde interagem diferentes agentes, motivados por interesses e teorias diversas, muitas vezes até contraditórias. Desta forma, torna-se necessário compreender o percurso desenvolvido pelo currículo no sistema de ensino, esclarecendo os diferentes significados que ele assume em cada nível. Para Sacristán (2000, p. 16)

A teorização sobre o currículo deve ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares [ou de ensino superior], em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização do mesmo.

No início do século XXI, como reflexo da expansão dos investimentos em ciência e tecnologia no Brasil, há um aumento do número de cursos de pós-graduação, periódicos científicos, bolsas e editais de fomento a pesquisa. Na Educação Física, em decorrência disso, ocorre uma intensificação da produção acadêmico-científica³. Segundo Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014), a partir daí, a Educação Física começa a se consolidar, também, como um campo de pesquisa, definindo contornos e adquirindo características e regras próprias do campo científico.

Vosgerau e Romanowski (2014)⁴ argumentam que o crescimento quantitativo das pesquisas torna necessária a realização de estudos que permitam fazer balanços, análises críticas, indicar os temas e assuntos abordados, etc. Enfim, caracterizar e avaliar o campo e suas disciplinas.

Como afirma Bourdieu (2004), um dos princípios da pesquisa e das instituições científicas é instaurar um processo de reflexão coletiva sobre si própria. Isso auxilia, segundo o autor, a entender o modo de funcionamento deste campo, a descrever suas características e orientar seus usos na sociedade.

Nesta perspectiva, como as produções científicas têm analisado o currículo de formação em Educação Física? Esta pesquisa teve por objetivo investigar como as

³ Utiliza-se o adjetivo acadêmico-científico para aludir ao fato de que quase todo o conhecimento científico do Brasil é produzido no interior das universidades, realidade diferente do que acontece em outros países onde a produção científica acontece em instituições especializadas (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; MASCARENHAS, 2014).

⁴ As autoras se referem ao crescimento da produção científica na área da educação. No entanto, esta mesma análise pode ser atribuída ao campo acadêmico-científico da Educação Física, tal como descrito anteriormente.

produções científicas⁵ veiculadas por periódicos da área de 2000 a 2017 têm analisado o currículo de formação em Educação Física.

Como objetivos específicos pretendeu-se identificar o nível de desenvolvimento curricular analisado pelas pesquisas tendo como referência o esquema proposto por Sacristán (2000), identificar os temas analisados pelas pesquisas e identificar as principais referências (autores e obras) utilizadas pelas pesquisas para a análise do currículo.

É importante destacar que Sacristán (2000) não é o único autor referência para estudos sobre o currículo. Nesse sentido, o esforço da presente pesquisa será em identificar, nos artigos publicados sobre formação em Educação Física, o nível ou fase de desenvolvimento curricular analisados seguindo o esquema proposto pelo autor.

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, realiza-se uma breve discussão sobre os aspectos históricos, teóricos e conceituais do currículo. Apresenta-se, também, o modelo explicativo do currículo proposto por Sacristán (2000). No segundo capítulo descreve-se metodologia adotada na pesquisa, a abordagem, critérios para inclusão e exclusão das revistas e artigos, bem como a técnica empregada para a análise dos dados. No terceiro capítulo são apresentados e discutidos os dados da pesquisa. Por último, nas considerações finais, é realizada uma síntese dos resultados encontrados e debatidos os limites e possibilidades da pesquisa.

⁵ Por analisar somente os artigos publicados sobre o tema formação será utilizado na pesquisa o termo “produções científicas”.

CAPÍTULO 1

CURRÍCULO: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E CONCEITUAIS

Este capítulo procura apresentar uma breve explicação das teorias do currículo a partir de dois autores: Sacristán (2000) e Silva (2005). Em seguida, pretende-se pontuar o modelo explicativo do currículo proposto por Sacristán (2000). Este modelo serviu como referência para as análises do currículo nas produções científicas veiculadas sobre formação em Educação Física.

1.1 APROXIMAÇÕES ÀS TEORIAS DO CURRÍCULO

Sacristán (2000) argumenta que a preocupação em analisar o currículo é oriunda do próprio sistema administrativo escolar. A primeira análise curricular foi empreendida pelos Estados Unidos na década de 1970 e resultou na formulação do modelo de currículo centrado em objetivos.

Inicialmente o currículo constituía um campo de decisão estritamente político e administrativo, com pouca influência teórica e conceitual. Posteriormente há uma articulação entre o político e administrativo com o técnico, levando a uma complexificação do currículo. Isso ocorreu em virtude da necessidade de atribuir uma linguagem mais técnica e especializada às decisões sobre o currículo. No entanto, “normalmente o técnico adapta suas fórmulas úteis às exigências do administrador” (SACRISTÁN, 2000, p. 33).

A elaboração de uma teoria explicativa do currículo, por esse motivo, adquiriu caráter a - histórico, pragmático e supostamente neutro, uma vez que representava um instrumento “para racionalizar, com esquemas técnicos, a gestão do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 33).

Diferentemente de Sacristán (2000), Silva (2005) afirma que o currículo surge como objeto de interesse e pesquisa primeiramente nos Estados Unidos ainda nos anos de 1920. O autor explica que a industrialização, os movimentos migratórios, a urbanização e a massificação da educação conduziu a administração educacional a criar e instituir currículos padronizados para a população em geral.

Segundo Silva (2005) o currículo originalmente criado neste contexto estadiuniense foi fortemente sustentado em uma concepção técnica, racional e científica,

uma vez que precisava controlar os conhecimentos ensinados bem como a formação necessária para a atuação no trabalho.

Aqui o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração 'teórica' é a 'administração científica' de Taylor (SILVA, 2005, p. 12).

No decorrer do tempo são elaboradas quatro grandes teorias ou perspectivas de análise do currículo⁶. Elas assumem certa centralidade e hegemonia no cenário educacional em diferentes momentos da história. São elas: o currículo como soma de exigências acadêmicas; o currículo como base de experiências; o legado tecnológico e efficientista do currículo e; o currículo como configurador da prática (SACRISTÁN, 2000).

O currículo como soma de exigências acadêmicas é uma teoria que valoriza os saberes distribuídos em disciplinas especializadas, representantes da cultura ou saber elaborado. Essa teoria tem forte presença atualmente no ensino secundário e é praticamente dominante no ensino superior. O sistema administrativo sistematiza então este saber elaborado em uma lista de conteúdos a fim de facilitar a gestão do currículo (SACRISTÁN, 2000).

A teoria do currículo enquanto uma base de experiências encontra-se, principalmente, na educação infantil. Fundamenta-se em preocupações de ordem psicológica, humanista e social. É contrária ao academicismo intelectualista e critica os conteúdos culturais ao considerá-los reflexos da cultura dominante e incapazes de promover o desenvolvimento integral dos educandos. Defende um pluralismo de conteúdos e a adoção de metodologias diversificadas a fim de oferecer várias formas de vivenciar o conteúdo (SACRISTÁN, 2000).

O legado tecnológico e efficientista do currículo representam modelos e esquemas próprios da burocracia moderna para organizar e gerir racionalmente o currículo. Para Sacristán (2000, p. 44) este modelo passa a ser preponderante no momento em que o conteúdo se converte em “elemento de primeira ordem para fazer da educação a etapa preparatória dos cidadãos para a vida adulta, respondendo às necessidades do sistema produtivo”.

⁶ As teorias do currículo constituem “referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade que abrangem e passam a ser formas, ainda que só indiretas, de abordar os problemas práticos da educação” (SACRISTÁN, 2000, p. 38).

Para Sacristán (2000) a teoria tecnológica do currículo é similar ao que o taylorismo representa para a produção industrial. Ela procura estabelecer na educação “os princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios a fins, como elementos - chave da prática, o que faz surgir toda uma tradição de pensar o currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 45).

Outra característica desta teoria do currículo segundo Sacristán (2000) é a divisão e especialização de funções. Define-se o responsável pela elaboração e gestão do currículo, enquanto outros deverão executá-lo. No sistema educativo, tal concepção impede ou dificulta o protagonismo e o desenvolvimento da autonomia dos professores.

A teoria do currículo como configurador da prática é fruto das reflexões críticas sobre o currículo e educação. Entende o currículo como um problema prático determinado por fatores econômicos, sociais e culturais, mas, também, produto da interação de professores e educandos com o conteúdo/cultura. O professor, neste caso, é concebido como um protagonista na construção curricular (SACRISTÁN, 2000).

Para esta teoria do currículo

O que importa é o jogo entre as determinações impostas e as iniciativas dos atores participantes. Parte-se do pressuposto de que não se trata de situações fechadas, mas moldáveis, em alguma medida, através do diálogo dos atores com as condições da situação que se lhes apresenta. O papel ativo que estes têm e o valor dos conhecimentos do professor para abordar tais situações serão fundamentais (SACRISTÁN, 2000, p. 49).

Tais teorias tradicionalmente possuíram grande influência no formato do currículo, nas finalidades, temas e perspectivas da educação e no próprio sentido da profissionalização docente ao ressaltar ou desconsiderar algumas de suas funções. No entanto, Sacristán (2000) afirma que elas são parciais na medida em que não oferecem elementos suficientes para compreender as condições ou contextos onde se desenvolvem os currículos.

Outro autor que sistematiza e descreve as teorias curriculares é Silva (2005). Diferentemente de Sacristán (2000), Silva (2005) cita três grandes teorias curriculares⁷: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Estas três teorias agrupam sobre si diferentes perspectivas e abordagens teóricas, que, embora se aproximem, apresentam ligeiras diferenças.

⁷ Para Silva (2005) as teorias do currículo são discursos, conceitos, textos que buscam explicar o currículo, mas que, ao mesmo tempo, constituem, formam esta parte da realidade.

Segundo Silva (2005, p. 16)

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.

O marco inicial dos estudos sobre os currículos, segundo Silva (2005), é a publicação do livro *The Curriculum* nos Estados Unidos em 1918 por John Bobbitt. Este livro atendia aos interesses políticos, econômicos e culturais das elites daquele país, que consistia em moldar os objetivos e formas da educação de massas de acordo com sua visão e princípios.

Bobbitt apresentava um modelo de escola semelhante ao de uma empresa ou indústria. Seu funcionamento dependia de objetivos precisos, da definição das habilidades necessárias ao exercício da profissão e dos métodos de mensuração dos resultados obtidos.

Outro marco desta teoria é a publicação em 1949 do livro *Basic principles of curriculum and teaching* por Ralph Tyler, também nos Estados Unidos. Esta obra expande a teoria proposta por Bobbitt ao delimitar que o currículo teria a função de definir quatro questões básicas: objetivos, experiências, organização e avaliação.

As teorias tradicionais, tal como exposto, priorizavam a organização e o desenvolvimento do currículo. Concentravam-se muito mais na dimensão técnica e operacional do que no próprio conteúdo do currículo. Como afirma Silva (2005) a questão sobre o que e o porquê ensinar já estariam, para estas teorias, previamente respondidas pelas instâncias externas ao currículo, isto é, pela administração educativa.

A partir de 1960, com a efervescência dos movimentos políticos e sociais pelo mundo, surgem as “teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais” (SILVA, 2005, p. 29). As principais teorias críticas têm sua origem nos Estados Unidos, na Inglaterra, no Brasil e na França.

Segundo Silva (2005, p. 30)

As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Grifo do autor).

Na França, por exemplo, o filósofo Louis Althusser critica o fato de a escola, por meio do currículo e do sistema de normas disciplinares, promover a adaptação dos indivíduos à sociedade capitalista, operando, dessa forma, como um aparelho ideológico do Estado e contribuindo para a reprodução do modelo social vigente (SILVA, 2005).

Para Silva (2005), outros autores franceses como Bourdieu e Passeron irão corroborar com a tese da reprodução do sistema social por meio da escola ao considerarem que a escola reproduz a cultura dominante, uma vez que ela seleciona e, por isso, privilegia apenas a cultura das elites, veiculando e naturalizando seus valores e visão de mundo. Ao mesmo tempo, pelo fato das crianças das classes populares não terem sido socializadas nesta cultura, acabam por ser excluídas naturalmente conforme avançam no processo de escolarização.

De acordo com Silva (2005) em 1960 tem origem nos Estados Unidos tem o movimento de reconceptualização do currículo. Este movimento tem inspiração nas teorias sociais europeias, como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica (produzida pela Escola de Frankfurt).

Autores fundamentados na fenomenologia e na hermenêutica⁸ analisavam os significados construídos a partir das experiências singulares dos estudantes e professores na relação com o currículo, algo até então secundarizado nas teorias curriculares tradicionais.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos; o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais (SILVA, 2005, p. 40).

Segundo Silva (2005) alguns autores combinavam a fenomenologia com a hermenêutica, buscando evidenciar múltiplas interpretações dos significados produzidos a partir das experiências pessoais de estudantes e professores com o ensino. Em outros casos, a fenomenologia é combinada com a autobiografia no intuito de gerar um processo autoavaliativo e, por isso mesmo, também formativo nos indivíduos. Há ainda aqueles que associam a autobiografia à psicanálise com a intenção de investigar influências do currículo sobre a formação da subjetividade e da identidade dos indivíduos. Este último método, segundo Silva (2005), é, no entanto, mais empregado no âmbito da formação de professores.

⁸ Para Silva (2005) os principais autores que se embasaram nestas teorias foram Max van Manen, Ted Aoki, Madeleine Grumet e William Pinar.

Também integrantes inicialmente do movimento de reconceptualização do currículo⁹, alguns autores se orientavam pelo marxismo e pela teoria crítica. Estes procuravam investigar o papel do currículo e da escola na reprodução cultural e social das estruturas políticas e econômicas.

Um destes autores segundo Silva (2005) é Michael Apple. Em sua obra *Ideologia e currículo* publicada nos EUA em 1979, Apple afirma que a influência do campo social e econômico é intencionalmente realizada sobre a escola e sobre o currículo. Nesta perspectiva, o conceito de hegemonia, oriundo de Gramsci e Willians, assume grande importância na análise desenvolvida pelo autor. A hegemonia entende o campo social como um espaço de contestação e disputa, “onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação” (SILVA, 2005, p. 46).

Nesta perspectiva,

O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (SILVA, 2005, p. 46).

No decorrer do tempo, certos conhecimentos são considerados como legítimos e passam a integrar o currículo. Ao mesmo tempo, outros conhecimentos ficam excluídos desta seleção. Diante disso, o autor alerta para a necessidade de analisar “os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial” (SILVA, 2005, p. 47).

Outro autor que, para Silva (2005), se fundamenta no marxismo e na teoria crítica para tecer análises sobre o currículo é Henry Giroux. Em suas obras *Ideology, Culture and the processo of schooling* (1981) e *Theory and resistance in education* (1983) o autor critica as teorias tradicionais do currículo por se fundamentarem na racionalidade técnica e se utilizarem de uma concepção utilitarista do currículo.

Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado desse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais do currículo, assim

⁹ Este grupo posteriormente se separa do movimento por acreditar que ele estaria se resumindo a questões de ordem pessoal e subjetiva, distanciando-se da dimensão política do currículo (SILVA, 2005).

como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais (SILVA, 2005, p. 51-52).

Silva (2005) afirma que Giroux distinguia-se parcialmente das análises críticas realizadas por Bourdieu, Passeron e Althusser por acreditar que suas ponderações sobre o currículo eram demasiadamente rígidas e pessimistas. Giroux apoiava-se no conceito de resistência, por entender que as ações humanas realizadas no interior da escola sobre o currículo podem ser formas de enfrentamento da situação de dominação existente na sociedade.

Assim, na visão de Giroux, a função da escola é a conscientização, a politização e a emancipação das pessoas. O currículo passa a ser considerado espaço de construção de valores e significados oriundos da luta política e social, não apenas instrumento de transmissão de conhecimentos objetivos (SILVA, 2005).

Segundo Silva (2005) um autor brasileiro que se destaca nas análises críticas sobre a educação e currículo é o pedagogo e filósofo Paulo Freire. Uma de suas principais obras é *Pedagogia do oprimido* publicada em 1968. De acordo com Silva (2005) Freire se fundamenta em Marx, Erich Fromm e também na fenomenologia para criticar o processo de dominação realizado no ensino tradicional, caracterizado por um processo mecânico, bancário onde os professores depositam conhecimentos nos educandos e posteriormente o retiram por meio das avaliações.

Para Silva (2005), Freire questiona este fato e argumenta que a experiência ou o conhecimento prévio dos educandos deve ser a fonte primária para a seleção dos conteúdos que irão compor o currículo, a fim de que o ensino possa ter para estes algum significado. Para Freire os estudantes também podem participar do processo de construção curricular, indicando seus interesses e atribuindo ao currículo características próprias de seus contextos sociais e culturais.

Outro autor brasileiro que desenvolveu análises críticas sobre a educação e o currículo foi Dermeval Saviani. Em sua obra *Escola e democracia* (1983) e em obras posteriores Saviani defende uma pedagogia histórico - crítica ou uma pedagogia crítico - social dos conteúdos. De acordo com Silva (2005) a pedagogia histórico - crítica atribui à educação a função de democratizar o acesso ao conhecimento produzido e historicamente acumulado como forma de subsidiar e instrumentalizar os estudantes das classes subordinadas para a luta política. Silva (2005) afirma que embora a pedagogia histórico - crítica tenha tido sua importância para os estudos críticos do currículo, sua influência tem diminuído na atualidade.

Na Inglaterra um movimento de crítica ao currículo foi iniciado na década de 1970. Vários pesquisadores, descontentes com o caráter supostamente neutro das análises sociológicas sobre o currículo e educação, iniciam um movimento que procurava “destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (SILVA, 2005, p. 66).

Uma dos pioneiros deste movimento, denominado de Nova Sociologia da Educação (NSE), é Michael Young e sua obra *Knowledge and control*, publicada em 1971. O livro reúne também escritos de outros autores, participantes do movimento, como Pierre Bourdieu e Basil Bernstein (SILVA, 2005).

Silva (2005) afirma que a NSE buscava questionar o que se atribui como conhecimento verdadeiro, buscando investigar as relações entre os princípios de seleção do conhecimento e os de distribuição de riquezas. A teorização crítica do currículo, nesta perspectiva, deveria começar a ver o currículo e o conhecimento escolar “como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo” (SILVA, 2005, p. 67).

Segundo Silva (2005) outro autor inglês de destaque na teoria crítica do currículo foi Basil Bernstein. Uma de suas principais obras é *Codes and control* publicada em 1975. Diferentemente de outros autores, Bernstein preocupa-se com a estrutura do currículo, não com seu conteúdo.

Bernstein, segundo Silva (2005), considera que diferentes formas de organizar o currículo são orientadas por diferentes princípios. Para Silva (2005), Bernstein identifica dois tipos clássicos de organizar a estrutura do currículo: o currículo tipo coleção, onde as áreas do conhecimento são separadas e o currículo tipo integrado, modelo em que o currículo obedece a um princípio abrangente sobre o qual se subordinam todas as áreas.

Para Bernstein, citado por Silva (2005), estes tipos ou formas organizativas do currículo, indicam uma forma de controle sobre o ensino. Este controle também pode ser visualizado, por exemplo, na pedagogia, na avaliação, no ritmo, no tempo e no espaço de transmissão previamente definidos.

Segundo Silva (2005) outro conceito central na obra de Bernstein é o código. Para este autor, as pessoas são pertencentes a diferentes classes sociais e aprendem

diferentes códigos que lhes permitem distinguir os significados mais relevantes de cada contexto e agir de forma adequada em cada situação¹⁰.

Bernstein, citado por Silva (2005) considera que estes códigos são aprendidos de forma implícita, nas relações sociais, mas, também, por influência da escola, do currículo, da pedagogia e da avaliação. Ao privilegiar determinados códigos, historicamente aqueles oriundos das classes mais abastadas, a escola desvaloriza outros, o que, de certa forma, impede ou dificulta a escolarização das crianças oriundas de outras classes sociais.

Silva (2005) afirma que o movimento da NSE era bastante diversificado. Havia autores, como Esland e Keddie, por exemplo, fundamentados em outras matrizes teóricas, como a fenomenologia. Estes, segundo Silva (2005), iriam atribuir maior ênfase ao conhecimento e aos significados construídos na interação entre professores e estudantes.

A NSE perde força após a década de 1980. A partir daí surgem “perspectivas mais ecléticas que misturavam análises sociológicas com teorizações mais propriamente pedagógicas” (SILVA, 2005, p. 69). Assim, o movimento se dissolve em várias perspectivas teóricas e analíticas, como feminismo, estudos de gênero, raça, etnia, estudos culturais, pós-estruturalismo e pós-modernismo.

De acordo com Silva (2005) as teorias pós-críticas se diferem das teorias críticas, sobretudo por investigar e atribuir centralidade às relações de poder existentes na elaboração e desenvolvimento do currículo. As teorias pós-críticas, assim como as críticas, possuem várias perspectivas e frentes diferentes de análise, que serão, resumidamente, apresentadas a seguir.

O multiculturalismo, segundo Silva (2005), tem sua origem nos países dominantes do norte do globo. Ele é produto das reivindicações de grupos culturalmente dominados por maior espaço e reconhecimento na sociedade. Enquanto perspectiva teórica, o multiculturalismo se fundamenta na antropologia e no conceito de etnocentrismo para denunciar a dominação e a exploração cultural exercida pelos países europeus e norte-americanos.

¹⁰ Bernstein utiliza como exemplo de códigos o ato de beijar a face em encontros sociais em diferentes países. Em cada local/contexto existe uma forma adequada (quem beijar, quantas vezes beijar, etc.) algo que somente as pessoas daquele lugar conhecem e, portanto, conseguem agir adequadamente em cada situação. Algo inacessível a um estrangeiro, pois não conhece o código, ou seja, ele não sabe as regras implícitas (SILVA, 2005).

Silva (2005) afirma que, para esta teoria, os diferentes grupos humanos possuem culturas diferentes, uma vez que vivem em ambientes diferentes. Por isso, nesta perspectiva, a diversidade cultural é considerada apanágio do ser humano. Os principais valores defendidos pelo multiculturalismo, segundo Silva (2005), são o respeito, a diferença, a tolerância e a convivência. Por criticar as relações sociais existentes e propor novas formas de interação humanas, o multiculturalismo assume uma importante característica de instrumento de luta política.

Nos EUA, o multiculturalismo surge como uma reivindicação de grupos culturais subordinados por mais espaço na escola e no currículo. Estes grupos criticavam o fato do currículo ser constituído, sobretudo, por valores da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual (SILVA, 2005).

Além do multiculturalismo, Silva (2005) afirma que outro movimento político e teórico de grande destaque na discussão pós-crítica do currículo foi o movimento feminista. Este movimento forçou as teorias críticas a atribuírem papel significativo do gênero na produção da desigualdade. O feminismo, segundo Silva (2005), procurava demonstrar que o patriarcado exercia igual ou superior influência sobre a produção das desigualdades que o sistema econômico capitalista.

Para o movimento feminista

Há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo (SILVA, 2005, p. 92).

Em um primeiro momento a teoria feminista preocupou-se com as questões que dificultavam o acesso das mulheres à educação. Neste contexto, os autores denunciam e criticam a existência de estereótipos que demarcavam disciplinas, saberes e comportamentos às mulheres, impondo-lhes, na maior parte das vezes, posições inferiores as dos homens. Estes estereótipos estariam impregnados na escola, no currículo, nos livros didáticos e também nas crenças e atitudes dos professores (SILVA, 2005).

Em um segundo momento os estudos feministas se concentram nas possibilidades de mudança dos próprios conteúdos curriculares e também profissionais. Assim, “não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de

conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres” (SILVA, 2005, p. 93).

Silva (2005) afirma que atualmente as análises feministas têm criticado o próprio mundo social, uma vez que esta realidade estaria se fundamentando em uma visão masculina, refletindo, portanto, seus princípios e interesses particulares. O currículo, nesta perspectiva, retrata a epistemologia dominante, masculina, valorizando determinados aspectos (separação entre sujeito e objeto, ciência, racionalidade, etc.) em detrimento de outros (relação intrínseca entre sujeito e objeto, artes, estética, etc.).

Diante disso, a teoria feminista considera que “a solução não consistiria simplesmente numa inversão, mas em construir currículos que refletem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina” (SILVA, 2005, p. 94). O currículo, portanto, deveria ensejar a formação de qualidades e virtudes pertencentes a ambos os gêneros.

Da mesma forma que o movimento feminista, Silva (2005) afirma que outros grupos iriam reivindicar maior espaço e participação no currículo. Trata-se de grupos étnico raciais. Em um primeiro momento, estes grupos enfatizam também questões de acesso à educação ao demarcar fatores que levavam ao fracasso escolar de grupos étnicos e raciais marginalizados. Em um segundo momento, a partir de um olhar pós-estruturalista e dos Estudos culturais, passam a questionar o etnocentrismo presente no currículo. O currículo, na perspectiva dos grupos étnicos e raciais conservava as “marcas da herança colonial” (SILVA, 2005, p. 102), tratando as identidades dos povos dominados como seres inferiores, como folclore ou algo exótico.

Segundo Silva (2005) a partir do olhar dos grupos étnicos e raciais a perspectiva crítica deveria incorporar ao currículo estratégias de desconstrução das narrativas e identidades nacionais, étnicas e raciais. O currículo, nesse sentido, deveria “centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo” (SILVA, 2005, p. 103).

A teoria *queer* como outra teoria crítica do currículo, surge nos EUA e Inglaterra a partir de estudos sobre gays e lésbicas. Esta teoria representa a radicalização das críticas às identidades fixas e estáveis iniciadas pela teoria feminista. A teoria *queer* concebe a própria dimensão biológica como sujeita ao simbolismo social e cultural. Ou seja, entende a vivência da sexualidade também como construção social e não como um aspecto biológico pré-determinado (SILVA, 2005).

A teoria *queer* critica esta suposta naturalidade com que a heterossexualidade é tratada e a homossexualidade vista como algo anormal. Pondera que alguns grupos (dominantes) impõem seus significados sobre os outros, definindo os significados de identidade e normalidade. Nesse sentido, a teoria *queer* postula “a possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade” (SILVA, 2005, p. 107).

De acordo com Silva (2005) o pós-modernismo é um movimento intelectual diverso que proclama o fim da modernidade e o início da pós-modernidade.

Em termos sociais e políticos, o pós-modernismo toma como referência uma oposição ou transição entre, de um lado, a modernidade, iniciada com a renascença e consolidada com o Iluminismo e, de outro, a pós-modernidade, iniciada em algum ponto da metade do século XX (SILVA, 2005, p. 111).

O pós-modernismo, para Silva (2005), questiona os princípios estabelecidos pelo iluminismo, como razão, ciência, racionalidade e progresso. Para os pós-modernos essas ideias são responsáveis pelos problemas enfrentados pela sociedade atualmente, como a burocracia e a existência de regimes totalitários.

A perspectiva pós-moderna, de acordo com Silva (2005) critica todas e quaisquer pretensões teóricas de compreender racional e totalmente a realidade. O pós-modernismo prioriza o hibridismo, a mistura de culturas, de estilos, etc. Privilegia análises locais e não universais, o subjetivismo ao objetivismo, a dúvida em detrimento da certeza.

O pós-modernismo critica o currículo, por ser um objeto criado na modernidade, fundamentado nos princípios de racionalidade, linearidade e objetividade. Ao mesmo tempo, questiona a própria teoria crítica do currículo, por ter a pretensão de universalizar suas considerações sobre o currículo (SILVA, 2005).

A crítica pós-estruturalista do currículo, segundo Silva (2005) tem sua origem também nos EUA. Por possuir vários autores e perspectivas analíticas diferentes a teoria pós-estruturalista é bastante ambígua e indefinida. Os principais autores desta teoria são Foucault e Derrida. Outros autores como Deleuze e Lacan são também considerados pós-estruturalistas, embora esta designação não seja consensual.

Para Silva (2005) o pós-estruturalismo foi criado a partir do estruturalismo de Ferdinand de Saussure. Este autor investigou as características das relações entre os elementos que compõem a estrutura da linguagem humana. Partindo da teoria elaborada por Saussure, Silva (2005, p. 118) afirma que a estrutura “é precisamente aquilo que

mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz com que o conjunto se sustente”. Saussure observa como estes elementos interagem para formar a língua como um conjunto de símbolos possuidores de significados.

Silva (2005) considera que o pós-estruturalismo mantém a ênfase na linguagem como sistema de significação. A fixação do significado, entretanto, é entendida como um processo incerto, fluído e indeterminado. O pós-estruturalismo entende que estes significados são produzidos socialmente. “Um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um ‘objeto’ que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido” (SILVA, 2005, p. 123).

A partir desta compreensão, autores como Cleo Cherryholmes e Thomas Popkewitz realizam diferentes análises sobre o currículo. De um modo geral, o currículo e o conhecimento aparecem como objetos indeterminados. Compreende-se que seus significados foram produzidos socialmente e, por isso, estão diretamente “conectados com relações de poder” (SILVA, 2005, p. 123).

Segundo Silva (2005) as análises pós-estruturalistas questionam os diversos significados presentes no currículo, como pátria, política, ciência, religião, sujeito, a divisão entre áreas do conhecimento, etc. Os autores buscam elucidar as origens destes significados bem como evidenciar os responsáveis pela sua elaboração ou fixação no currículo.

Além do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, outra teoria pós-crítica que segundo Silva (2005) realiza análises sobre o currículo é a pós-colonialista. Esta teoria analisa as

relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento (SILVA, 2005, p. 125).

A teoria pós-colonial critica a centralidade do currículo nos conteúdos e nas obras ocidentais. Ela reivindica, ao lado da teoria feminista, do movimento negro, etc. a “inclusão das formas culturais que refletem a experiência dos grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, 2005, p. 126).

Um importante conceito para esta teoria é o de representação, apropriado do pós-estruturalismo. A representação é entendida como “aquelas formas de inscrição através das quais o Outro é representado” (SILVA, 2005, p. 127). Ela pode ser visualizada em textos, obras de arte, filmes, etc. A teoria pós-colonial considera que ao longo da

história o ocidente construiu uma representação daqueles que foram colonizados que acabou se perpetuando. Diante disso, autores se apoiam nesta teoria para investigar o legado colonial sobre o currículo. Silva (2005) afirma que as pesquisas fundamentadas na teoria pós-colonial procuram observar como certas noções de raça e nacionalidade, por exemplo, presentes e difundidas no processo de colonização, se fazem presentes no currículo atual. Além disso, buscam analisar também “as formas contemporâneas de imperialismo econômico e cultural” (SILVA, 2005, p.129), como o consumo, veiculadas principalmente pelos meios de comunicação, mas também pelos currículos, livros didáticos, etc.

Os Estudos culturais enquanto uma perspectiva teórica surge na Inglaterra em 1964. Um grupo de pesquisadores questionava a compreensão de cultura presente na crítica literária britânica como sendo burguesa e elitista. Para estes pesquisadores não há hierarquia entre as obras ou culturas produzidas por diferentes povos. A partir daí, desenvolvem então um conceito de cultura mais democrático, caracterizando-a como um “modo de vida global de uma sociedade, como a experiência de vida de qualquer agrupamento humano” (SILVA, 2005, p. 131).

De um modo geral, os Estudos culturais, segundo Silva (2005), entendem a cultura como um terreno, onde diferentes grupos disputam entre si para impor seus significados à sociedade. Nesse sentido, os autores procuram analisar e expor o processo de naturalização dos significados sociais da cultura. Por isso, os Estudos culturais adquirem também um caráter político, pois procuram intervir de alguma forma na vida social.

Nesta perspectiva, o currículo é entendido também como um campo cultural de disputa pelos sujeitos tendo em vista a hegemonia de seus significados. Para os Estudos culturais “todas as formas de conhecimento são vistas como resultados dos aparatos - discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas - que fizeram com que fossem construídas como tais” (SILVA, 2005, p. 136). Desta maneira, na ótica dos Estudos culturais, todas as formas de cultura, não somente o conhecimento científico e o escolar, mas também o conhecimento do cotidiano são relevantes e devem integrar o currículo.

Silva (2005) argumenta que as teorias pós-críticas e os Estudos culturais exercem pouca influência atualmente sobre as políticas curriculares e sobre os currículos desenvolvidos nas escolas. No entanto, por se tratar de uma obra publicada a

mais de dez anos, esta análise pode estar deslocada e ser contestada por novas pesquisas na área.

Neste tópico apresentou-se um breve resumo das teorias curriculares, suas origens, principais autores, obras, bem como suas características e críticas desenvolvidas. É importante destacar que estas considerações sobre as teorias do currículo apresentadas por Silva (2005) e Sacristán (2000) refletem as ideias e concepções destes autores. Pelas limitações temporais e materiais da presente pesquisa não foi possível ler e analisar cada uma das teorias, obras e autores indicados na sua fonte original. Ao delinear este quadro teórico, pretende-se, no entanto, apenas oferecer um esboço destas teorias, o que foi fundamental para situar teoricamente os diferentes tipos de análises do currículo empreendidas pelas pesquisas sobre formação em Educação Física.

1.2 OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

Ao descrever as teorias curriculares, Sacristán (2000) afirma que elas foram limitadas e não conseguiram abarcar toda a complexidade deste objeto. Diante disso, o autor apresenta um modelo explicativo que organiza o currículo em níveis ou fases de desenvolvimento, demarcado por diferentes contextos de ação, transformação e significação.

Inicialmente o autor define o currículo como uma construção social, resultado do embate de diferentes grupos, classes sociais e teorias. Nesse sentido, o currículo representa o “equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

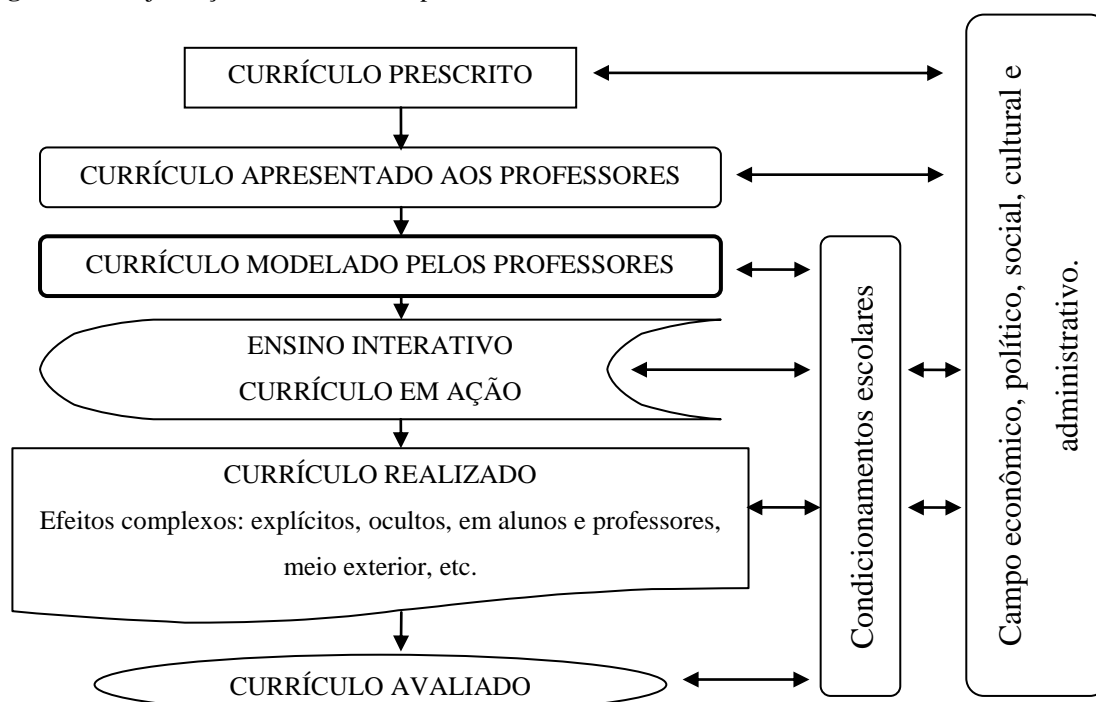
Como produto social e cultural, o currículo se encontra em constante transformação. Desta forma, análises sobre sua estrutura, conteúdo e desenvolvimento são sempre localizadas na história e válidas provisoriamente.

As características e formatos que o currículo pode assumir variam de acordo com a função e finalidade do nível de ensino em que está inserido. Por meio de sua análise, é possível compreender os objetivos atribuídos à escolarização ou mesmo à formação profissional oferecida.

Como são diferentes as finalidades e funções da educação e vários os níveis de ensino, torna-se complexo e relativamente dúbio apresentar uma única definição ou

conceito de currículo. Assim, Sacristán (2000) estabelece seis níveis ou fases de desenvolvimento curricular, buscando interpretá-lo como um fenômeno complexo, em constante movimento e sujeito a influência e interferência de múltiplos agentes. São eles: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado. Estes níveis e sua ordenação no sistema educacional podem ser visualizados no esquema abaixo:

Figura 1: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.



Fonte: Adaptado de Sacristán (2000, p. 105).

Como se observa no esquema acima existe um campo econômico, político, social, cultural e administrativo que influencia no desenvolvimento do currículo, desde seu processo de elaboração até a sua avaliação. Esta relação é mais premente nos dois primeiros níveis do currículo (prescrito e apresentado aos professores). Nos demais níveis esta interferência é filtrada pelos condicionamentos escolares, ou seja, pelos mecanismos que organizam e conduzem o trabalho pedagógico no interior da instituição.

É importante destacar que este modelo explicativo do currículo em níveis ou fases de desenvolvimento foi elaborado com base em estudos que investigam o contexto escolar. Entretanto, ele também é empregado para analisar o currículo adotado ou

elaborado por instituições de ensino responsáveis por oferecer cursos de formação profissional (superior), como se observa nas pesquisas de Souza (2017), Nascimento (2017), Soares Júnior e Borges (2012), Tavares (2010), entre outras.

A seguir, apresenta-se uma descrição de cada um destes níveis ou fases de desenvolvimento curricular. Procura-se discorrer sobre as características, atores e finalidades de cada nível e, ao mesmo tempo, discutir criticamente o currículo de formação em Educação Física a partir de pesquisas veiculadas na área.

1. 2. 1 O primeiro nível do currículo: o currículo prescrito

De acordo com Sacristán (2000), o primeiro nível do currículo constitui-se do currículo prescrito. Como se trata de um objeto histórico e social, o currículo deve ser entendido em cada contexto onde é produzido, analisando, para isso, o processo ou a disputa de interesses empreendida por diversos grupos no terreno da política. A política curricular, produto deste embate, será responsável por estabelecer as decisões gerais e ordenar jurídica e administrativamente o currículo.

A política curricular, portanto,

É um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto a apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Nesta perspectiva, o currículo prescrito é um “campo ordenador” (SACRISTÁN, p. 107) da realidade educacional, com determinações muito claras em relação às práticas que devem ser realizadas e às possibilidades de intervenção dos professores e alunos sobre o desenvolvimento do currículo.

A função básica do currículo prescrito é a definição de mínimos curriculares e a orientação do processo de ensino. A primeira destas funções refere-se à definição de “um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade”, que abrange “os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema, a valorização de conteúdos”, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

No início da escolarização, a definição da cultura comum parece se guiar por interesses gerais e consensuais (domínio da leitura, escrita, operações matemáticas,

etc.). Quanto mais se avança neste processo mais diversificados são os objetivos e finalidades que se atribuem ao ensino (formação humanística, científica, técnica, profissional, etc.), o que torna a definição dos conteúdos assunto mais penoso e emblemático.

No caso de cursos de formação superior, esta função se materializa nas diretrizes, regulamentos, portarias, pareceres e demais documentos legais emitidos por órgãos estaduais ou federais vinculados à educação que estabelecem os conhecimentos necessários ao futuro profissional.

É preciso ressaltar que, como afirma Sacristán (2000), o mercado de trabalho nas sociedades modernas ocidentais possui uma forte influência sobre a definição do conhecimento válido e necessário para a manutenção e reprodução do setor produtivo. Nesse sentido, a ordenação e definição do currículo faz parte da intervenção do Estado na educação, mas, também, na própria regulação social e econômica da sociedade.

A segunda função que o currículo prescrito cumpre é a orientação do processo de ensino. Segundo Sacristán (2000) existem uma série de decisões tomadas em espaço político que criam mecanismos de controle e regulação burocrática e administrativa do currículo. Estes mecanismos incidem sobre conteúdos, códigos ou meios de desenvolvimento da prática, o que se pode ver, por exemplo, na seleção e valorização de determinadas parcelas da cultura, ao oferecer orientações metodológicas, ao agrupar ou separar conteúdos, ao estabelecer sequências de conteúdos, ao definir o tempo da aprendizagem, delimitar conhecimentos obrigatórios e optativos, etc. Estes mecanismos procuram determinar a forma de organização e desenvolvimento do currículo, ao mesmo tempo em que visam facilitar o trabalho e orientar os professores em sua prática profissional.

Apesar de possuir este duplo caráter (orientação e controle), a prescrição curricular, nas sociedades atuais, assume muito mais a função de controle do que a de orientação. Segundo Sacristán (2000), isso ocorre devido a uma descrença da administração no trabalho dos professores, pela grande quantidade de objetivos direcionados à educação e pela evolução das maneiras e práticas de construir o currículo, cada vez mais técnicas e burocráticas.

Estes fatores têm levado a uma intervenção cada vez maior sobre o currículo, alcançando inclusive o próprio processo de ensino e influenciando sobre funções e responsabilidades da escola e dos professores. Ao mesmo tempo, uma prescrição

curricular bastante intervencionista na prática gera dependência dos professores e não propicia o auxílio necessário ao seu desenvolvimento e atuação profissionais.

Embora a prescrição curricular apresente tais características, Sacristán (2000, p. 114) considera que “por mais intervencionismo que se queira exercer, nunca se pode chegar à prática diretamente”, uma vez que, segundo o autor, este é um campo de ação (ou nível de desenvolvimento curricular) dos professores cabendo a eles definir as características do processo de ensino e aprendizagem que serão desenvolvidos.

Algumas legislações que constituem o currículo prescrito da formação superior em Educação Física já foram analisadas em outras pesquisas. Alguns exemplos são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores para a educação básica (DAVID, 2002), as DCNs para a os cursos de graduação em Educação Física (METZNER; CESANA; DRIGO, 2016) e a Minuta de projeto de Resolução de DCNs para o curso de Educação Física - Licenciatura (RODRIGUES et al, 2016).

1. 2. 2 O segundo nível do currículo: o currículo apresentado aos professores

Como descrito anteriormente, a prescrição curricular possui importante função na definição das opções pedagógicas e na delimitação do campo de ação dos professores. No entanto, segundo Sacristán (2000), ela é pouco operativa para os profissionais que atuam nas escolas, o que, associado a outros fatores, os levam a utilizar documentos e materiais externos como subsídios para a compreensão e desenvolvimento do currículo.

Para Sacristán (2000), a dependência dos professores aos meios tradutores do currículo ou às “elaborações mais concretas e precisas do currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2000, p. 147) ocorre em virtude de alguns fatores, tais como a grande quantidade e diversidade de conteúdos previstos, à necessidade de domínio de várias habilidades no exercício da docência, à fragilidade na formação do professor e às poucas condições de planejamento da prática no contexto escolar.

Assim,

Por todas estas razões, que são circunstanciais e, portanto, mutantes e melhoráveis, não está ao alcance das possibilidades de todos os professores planejar a sua prática curricular partindo de orientações muito gerais. As condições atuais da realidade impõem aos professores acudir a pré-elaborações do currículo para seu ensino, que

se podem achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos que lhes ofereçam o currículo elaborado (SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Em virtude das dificuldades acima mencionadas, os meios tradutores do currículo desempenham papel essencial e indispensável no contexto escolar. Eles comunicam ideias, princípios, alternativas pedagógicas, orientações para a prática, estratégias de ensino, entre outros aspectos que facilitam o planejamento do professor.

Sacristán (2000) revela algumas preocupações com a adoção de meios tradutores do currículo. Estes documentos, embora importantes, passam a controlar a prática dos professores, delimitar os conteúdos e métodos de ensino, além de regular as mensagens e códigos culturais veiculadas pelo currículo. Nesta perspectiva, passam a substituir o currículo prescrito e assumindo uma função antes desempenhada pelo professor, que é a de planejamento do ensino.

O principal exemplo utilizado por Sacristán (2000) para se referir aos meios tradutores do currículo no contexto escolar são os livros didáticos. No campo da formação superior, esta mesma função é exercida pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), documentos criados pelas instituições de ensino a partir das prescrições curriculares e que visam definir as características do curso, como objetivos, perfil do egresso, perspectivas, etc.

Embora os PPCs das instituições sejam elaborados pelos próprios professores, entende-se que ele orienta, delimita e regula as interpretações e intervenções possíveis sobre o currículo de formação. Associado a isso, soma-se o fato de que muitos professores não participam do processo de construção deste projeto, algo que os leva a serem mais consumidores do que protagonistas do ensino desenhado pela instituição. Análises de PPCs de Educação Física foram realizadas por Souza (2017) e Nascimento (2017).

1. 2. 3 O terceiro nível do currículo: o currículo modelado pelo professor

Sacristán (2000, p. 175) afirma que “a implantação de qualquer currículo passa pelo crivo da interpretação dos profissionais de ensino”. O professor, inserido em uma instituição de ensino, observa e interpreta a realidade a fim de tomar as decisões mais adequadas àquele contexto. A partir daí, ele define as parcelas e significados da cultura que poderão estimular aprendizagens e promover o desenvolvimento dos educandos.

Assim, o professor

É um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador de conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 167).

O professor atribui significados aos conteúdos previstos no currículo com base em critérios científicos, educativos, mas também a partir de posições pessoais e sociais. Sacristán (2000) ressalta que muitos dos significados atribuídos pelo professor à prática são adquiridos durante a formação, mas outros são resultados de experiências difusas sobre diversos aspectos que perpassam o currículo, como os conteúdos, metodologias, formas de avaliação, etc.

Segundo Sacristán (2000), as concepções do professor que desempenharão papel mais decisivo na atribuição de significados ao currículo são as do tipo epistemológico. Para o autor, existe uma “epistemologia implícita” (SACRISTÁN, 2000, p. 181) que constitui a ideia do professor do que seja conteúdo, conhecimento valioso, que o leva a selecionar determinados conhecimentos, a atribuir mais importância a alguns conteúdos do que a outros, a definir o que será avaliado, etc.

Estas epistemologias que fundamentam o trabalho do professor, de acordo com Sacristán (2000), não se referem exclusivamente a questões filosóficas, mas abarcam concepções e conceitos gerais sobre educação, preferências pessoais, etc., muitas vezes se encontrando de forma difusa, desordenada e não totalmente explícita.

Young (1981) citado por Sacristán (2000) afirma que, em decorrência da forma de organização social atual que prioriza a ciência e o desenvolvimento tecnológico, a perspectiva que predomina nas ações dos professores atualmente é a cientificista, desconsiderando posturas hermenêuticas ou críticas. Nesta perspectiva, “acentua-se o valor da objetividade, da estrutura interna do conhecimento e se relegam as preocupações pessoais, a totalidade do ser que conhece, as implicações e causas sociais do conhecimento” (SACRISTÁN, 2000, p. 181).

Apesar disso, é importante destacar que o professor realiza seu trabalho dentro de uma instituição educacional. Logo, sua prática, decisões, etc. são delimitadas pelos limites e possibilidades oferecidas pela instituição. Esta, por sua vez, segue as diretrizes e orientações da política curricular, de órgãos do governo e da própria tradição que se instalou no sistema educacional.

Nesse sentido,

A profissão docente não é apenas algo eminentemente pessoal e criativo, sujeito às possibilidades da formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores, mas é exercida, também num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentação técnica de seu conteúdo (SACRISTÁN, 2000, p. 167).

Assim, as possibilidades de exercício da autonomia e as habilidades técnicas dos professores interagem com as condições presentes na realidade onde atuam. Sacristán (2000) descreve alguns aspectos da instituição escolar que delimitam as possibilidades de ação dos professores: infraestrutura; ordenação dos níveis de ensino; distribuição dos conteúdos do currículo; relações entre os profissionais; horários definidos; espaços distribuídos e demarcados; exigências avaliativas; materiais didáticos; quantidade de educandos por turma; etc.

Nesse sentido, a originalidade ou o espaço de decisão do professor se encontra, principalmente, na delimitação das “características que terá sua prática dentro dos parâmetros que lhe são fornecidos e dentro dos quais ele mesmo tem sido socializado e formado profissionalmente” (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

Para Sacristán (2000) o professor decide no que se refere ao tipo de interação com os educandos, as atividades que irão realizar, a sequência das tarefas e a sua duração, a forma da avaliação, aos materiais e livros didáticos, as estratégias de ensino, os conteúdos, as habilidades que serão estimuladas, etc. Embora diversas, Sacristán (2000) afirma que a principal decisão do professor reside na escolha das estratégias de ensino, as quais representam a própria concretização do currículo.

O processo de ensino é caracterizado por inúmeras situações que o tornam muitas vezes algo incerto, impreciso e complexo. Nesse sentido, é praticamente impossível prever toda a diversidade de situações, assim como também inexiste uma resposta e uma atitude correta para resolver cada conflito.

Na tentativa de delinear o processo de ensino e prever os limites e possibilidades da ação educativa o professor elabora, geralmente no início do semestre ou do ano letivo, uma programação geral, contendo as unidades didáticas e sua sequência, os objetivos e expectativas para cada turma, formas de avaliação, etc. O planejamento do professor, portanto, é uma atitude consciente sobre o processo de ensino, onde ele esquematiza, pondera e define como irá se configurar sua prática. O plano apresenta as principais mediações do professor (exclusões, inclusões, adaptações, etc.) ao currículo

que lhe é apresentado. Exemplos de alterações curriculares pelos professores de Educação Física nas escolas podem ser encontrados nas pesquisas de Marani, Sanches Neto e Freire (2017), Branquinho (2011) e Freitas (2011).

1. 2. 4 O quarto nível do currículo: o currículo em ação

As intenções, projetos e ideias previamente estabelecidas pelo currículo prescrito, pelos livros didáticos e professores se manifestam, ganham valor e significado durante sua realização na prática. Assim,

É agora o momento decisivo da análise da prática pedagógica na qual se projetam todas as determinações do sistema curricular, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Para Sacristán (2000) a prática pedagógica se constitui, sobretudo, das atividades e tarefas pedagógicas selecionadas pelo professor para alcançar os objetivos previstos. Estas possuem certa estrutura, ordem interna, sequências e tempos definidos, ocupam-se de determinados conteúdos, buscam atingir certa finalidade, envolvem a utilização de certos recursos e permitem certas experiências aos educandos durante as aulas. É neste contexto de ensino que as atividades adquirem significados, expressando seu real valor e potencial educativo.

As atividades que os professores selecionam são, muitas vezes, elaboradas por uma coletividade docente, aprendidas de outros, reproduzidas de livros didáticos ou de guias curriculares. Os professores procuram fazer adaptações, às vezes criativas outras vezes passivas, de atividades e estratégias já existentes.

A estrutura das atividades que compõe a prática pedagógica do professor é delimitada por múltiplos fatores, como os parâmetros e forma de organização da instituição, as tradições metodológicas, as possibilidades concretas dos professores, além dos meios e condições físicas existentes.

Sacristán (2000) argumenta que a análise das tarefas propostas pelos professores é de fundamental importância, pois representam a parcela que os educandos obterão do currículo. Para compreender essa prática ou o currículo em ação, Sacristán (2000) sugere observar a interação entre diferentes aspectos presentes nas situações de ensino, tais como os tipos de atividades ou estratégias metodológicas, os recursos materiais, a

divisão do espaço, o estilo do professor, as relações entre os educandos, os conteúdos culturais, entre outros. O entrecruzamento destes aspectos produzem efeitos educativos complexos e singulares no ensino. Exemplo de análise do currículo em ação na Educação Física escolar pode ser encontrado na pesquisa de Perini e Bracht (2016).

1. 2. 5 O quinto nível do currículo: o currículo realizado

A cultura ou parcela do currículo ensinada pelos professores sofre um conjunto de mediações, muitas vezes não intencionais, no ambiente escolar. Sacristán (1998) argumenta que as condições do ambiente, como aspectos físicos, organizativos e pedagógicos expressam valores e delimitam comportamentos que contribuem para a aprendizagem e fomentam determinado tipo de formação.

Ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideias e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontraremos o currículo real (SACRISTÁN, 1998, p. 131-132).

Sacristán (1998, p. 132) afirma que a parcela do currículo apreendido inclui “conteúdo de toda a experiência que o aluno/a tem nos ambientes escolares”, ou seja, agrega conhecimentos, habilidades, mas também comportamentos diversos, como formas de sentir, se adaptar, pensar, sobreviver, valorizar, etc.

O autor afirma que as normas de socialização e convívio estabelecidas no contexto escolar, veiculam e indicam determinadas atitudes que devem ser adotadas pelos educandos. Assim, “relações de autoridade, o uso de prêmios e castigos, o clima de avaliação, constituíam todo um currículo oculto que o aluno/a deve superar se quer avançar com sucesso pelos cursos” (SACRISTÁN, 2000, p. 132).

Tais normas refletem os valores sociais vigentes e o comportamento exigido pela vida em sociedade. A escola, nesse sentido, exerce a função de socialização do indivíduo, levando-o a desenvolver hábitos de pontualidade, respeito, competição, colaboração, ordem, disciplina, entre outros.

Estes valores, embora declarados explicitamente pela escola, integram o currículo oculto, pois são impostos como normas, aceitos sem discussão e encarados como aspectos naturais do ensino. Muitas vezes, a recusa em aceitar estes valores por

parte dos educandos, gera problemas e dificuldades de adaptação, revolta, etc. o que contribui para o fracasso e abandono escolares.

Sacristán (1998) argumenta que há certa concepção que acredita que a escola não deva discutir os conflitos sociais e adotar uma postura neutra diante da realidade. Esse entendimento, segundo o autor, negligencia a existência dessa dimensão sociopolítica do currículo oculto, responsável por perfazer e modificar as aprendizagens e experiências adquiridas no interior da escola.

Uma delas, por exemplo, é a discriminação de gênero que pode ser visualizada nas relações entre meninos e meninas durante as aulas ou no recreio e no próprio conteúdo veiculado pelos livros didáticos que orientam o ensino. A recusa em problematizar estas questões conduz a escola a consentir e também a contribuir com a manutenção e reprodução das desigualdades existentes (SACRISTÁN, 1998). Exemplo de análise do currículo oculto na Educação Física escolar pode ser encontrado em Sanchotene e Molina Neto (2006).

Segundo Sacristán (1998) a ênfase no currículo manifesto e a desconsideração da dimensão oculta do ensino, explica o fracasso de muitas reformas educacionais. Assim, “ainda que mudem as pretensões, as ideias ou os currículos explícitos, o currículo real muda pouco para os alunos/as porque as condições da escolarização que o traduzem se modificam muito mais lentamente” (SACRISTÁN, 2000, p. 133).

1. 2. 6 O sexto nível do currículo: o currículo avaliado

A avaliação ou os procedimentos avaliativos empregados no ensino constitui o sexto e último nível do currículo. A avaliação afere as aprendizagens obtidas pelos educandos, permitindo ao professor atribuir-lhes notas de acordo com a proximidade ou distância do nível de conhecimento considerado desejável.

Nesta perspectiva, por meio da análise das avaliações empregadas pelos professores é possível identificar os conteúdos ou parcelas do currículo selecionadas e, portanto, privilegiadas no processo de ensino. Para Sacristán (2000), pelas circunstâncias e características atuais dos sistemas de ensino, a função da avaliação vai além, ao exercer papel preponderante na definição e controle dos conteúdos e experiências e produzindo, portanto, uma pressão sobre a prática e sobre o desenvolvimento do currículo.

De um modo geral, o cotidiano escolar é permeado por um clima de avaliação, que se manifesta em vários momentos, tais como perguntas do professor, atividades e trabalhos escolares, avaliações formais, etc. Este clima exerce uma pressão constante sobre os estudantes, o que interfere nos significados que estes atribuem ao currículo e à própria escolarização.

Existem diversos modelos e técnicas de avaliação utilizadas pelos professores, tais como provas objetivas, subjetivas, formal, informal, somativa, formativa, entre outras. Estas técnicas possuem características próprias e são empregadas de acordo com as condições objetivas (quantidade de educandos, tempo para planejamento, etc.) e subjetivas (formação, qualidades psicológicas) dos professores, produzindo, ao mesmo tempo, efeitos diversificados sobre o ensino e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem dos educandos.

Segundo Sacristán (2000, p. 312), uma das principais funções da avaliação escolar é “servir de procedimento para sancionar o progresso dos alunos pelo currículo sequencializado ao longo da escolaridade, sancionando a promoção destes”. Outras funções são as de diagnóstico, valorização dos indivíduos frente à sociedade e de controle do professor sobre os educandos.

O processo de atribuição de notas aos educandos sofre uma série de influências baseadas em juízos e valorizações pessoais dos professores. Segundo Sacristán (2000), isso acontece em virtude do contexto natural de relações interpessoais que caracteriza o processo de ensino. Alguns aspectos valorizados pelos professores são o esforço do educando, a conduta em classe, o apoio da família, a maturidade apresentada, a dificuldade das tarefas, entre outros.

Tais critérios operam ao lado de informações sobre o rendimento esperado ou ideal de cada tarefa ou avaliação realizados. Nesta perspectiva, o ato de avaliar o educando “acaba na expressão de um juízo, uma nota, etc., que surge do fato de se pôr em funcionamento um ato de comparação entre o produto a ser avaliado e o modelo de referência” (SACRISTÁN, 2000, p. 318).

Diante disso, mudar os procedimentos de avaliação empregados no ensino, torna-se algo demasiadamente difícil, uma vez que eles envolvem uma série de juízos sustentados em relações pessoais, processo que, muitas vezes, os próprios professores não conseguem explicar e justificar teoricamente.

As informações sobre o desempenho escolar dos estudantes, fruto das sucessivas avaliações a que são submetidos, são condensadas em notas, conceitos ou categorias.

Isto permite aos professores simplificar o processo avaliativo e tomar decisões importantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem, como modificar estratégias de ensino, redirecionar objetivos, abandonar conteúdos, etc.

Para Tenório et al (2012, p. 545) a avaliação estabelece com os objetivos do ensino um par dialético que permite “verificar até que ponto as intencionalidades estão sendo alcançadas, retroalimentando o processo de ensino-aprendizagem, diagnosticando as fragilidades e avanços na construção dos saberes”.

Sacristán (2000) afirma que os resultados (notas) das avaliações muitas vezes são utilizados pela administração para agrupar os estudantes, padronizá-los, discriminá-los e produzir estatísticas sobre o ensino, sucesso e fracasso escolares. Em outros casos, estes dados se tornam, inclusive, indicadores da própria qualidade do currículo ou do ensino oferecido nas escolas.

Para Sacristán (2000), a utilização das notas da avaliação dos estudantes para aferir a qualidade das escolas ou mesmo de sistemas educacionais é um equívoco, uma vez que as avaliações são instrumentos elaborados pelos professores e, por isso, agregam critérios, processos e ponderações muito particulares.

O autor considera, nestes casos, que a adoção de mecanismos externos de avaliação são mais confiáveis, pois oferecem informações mais comprováveis acerca das qualidades e deficiências dos currículos e sistemas educacionais, facilitando, inclusive, o controle do ensino por parte da população.

No mesmo sentido, Fernandes e Freitas (2007, p. 18) consideram que existem diferentes tipos de avaliação, realizados por diferentes atores e seguindo diferentes finalidades. Apesar disso, todos eles oferecem informações importantes sobre a realidade educacional.

Há a **avaliação da aprendizagem dos estudantes**, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária **avaliação da instituição** como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a **avaliação do sistema escolar**, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política (Grifos dos autores).

Fernandes e Freitas (2007) citam ainda os sistemas de avaliação nacionais responsáveis por diagnosticar o nível educacional de um país. Para os autores, estes

sistemas “cumprem a função de traçar para professores, pesquisadores e para a sociedade, em geral, um panorama da situação da educação no país, em seus diversos níveis de ensino” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 39).

Uma das avaliações nacionais da educação realizadas no Brasil é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O exame avalia o desempenho de estudantes ao final do ensino médio, última etapa da educação básica. A partir dos resultados obtidos, os estudantes podem pleitear vagas em cursos superiores oferecidos por universidades públicas ou privadas. Nestes últimos casos, o estudante recebe bolsas parciais ou integrais para o custeio das mensalidades do curso.

Em relação ao ensino superior brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) realiza em, no máximo três anos, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Este exame avalia o rendimento de estudantes ingressantes e concluintes de cursos de graduação, oferecendo diagnósticos e indicadores sobre a qualidade dos cursos e programas curriculares adotados pelas instituições de ensino superior no país.

Como se observou nesta breve síntese, cada nível de desenvolvimento do currículo guarda uma singularidade que deve ser compreendida e analisada na interação/intersecção com os demais níveis a fim de construir uma visão mais completa e menos parcial sobre o fenômeno curricular.

No âmbito da Educação Física, pesquisas bibliográficas sobre a formação revelam a predominância de estudos que investigam aspectos parciais do currículo, como a legislação e o currículo produzido pelas instituições de ensino (MAFFEI; VERARDI; PESSÔA FILHO, 2016; NETO et al, 2010). As lacunas no âmbito da pesquisa sobre currículo e formação em Educação Física identificadas nestes trabalhos indicam uma característica do campo e, ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de maiores investigações.

A pesquisa realizada e apresentada a seguir procura, a partir da análise das produções científicas veiculadas pela área, retratar os níveis curriculares investigados pelas pesquisas, os temas, autores e referências utilizados para a análise e compreensão do currículo de formação em Educação Física. Com base neste quadro pretende-se fornecer indicativos para as futuras pesquisas sobre a formação, considerando os avanços e lacunas existentes no campo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi do tipo bibliográfica. Em pesquisas deste tipo procura-se analisar o que já se publicou sobre determinado assunto. Marconi e Lakatos (2003, p. 183) afirmam que a pesquisa bibliográfica “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) as pesquisas bibliográficas, também denominadas de estudos de revisão, “permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas”.

As autoras citam diversas contribuições deste tipo de pesquisa, como fornecer um panorama histórico sobre o tema considerando as publicações em um campo, comparar pesquisas sobre temas relacionados, apontar a evolução de teorias e identificar os contextos onde elas são utilizadas, mapear tendências no uso de procedimentos metodológicos, etc.

Operacionalmente, Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) afirmam que os “estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área”.

As autoras também afirmam, a partir de um levantamento de pesquisas produzidas na área da educação, que a revisão de literatura ou revisão bibliográfica inclui, além do levantamento, uma discussão sobre o material produzido. Estas pesquisas agregam também análises contextualizadas, elaboradas a partir do problema proposto e das indicações presentes no referencial teórico adotado.

A pesquisa foi predominantemente qualitativa, embora também tenham sido empregadas análises quantitativas para identificar e comparar proporções, mapear tendências, lacunas, evoluções, etc. Para a análise qualitativa, recorreu-se a técnica de análise de conteúdo. Para Amado (2013, p. 300) a análise de conteúdo consiste em uma

[...] técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, tendo em conta as ‘condições de produção’ desses mesmos conteúdos, com vistas à explicação e compreensão dos mesmos.

O autor organiza a análise de conteúdo em seis fases:

1ª Definição do problema e dos objetivos do estudo: essa decisão condiciona todas as escolhas posteriores relacionadas à seleção, tratamento e análise do conteúdo.

2ª Explicitação de um quadro de referência teórico: apresentar as teorias e princípios que servirão de base para a análise, questionamento e interpretação dos dados. Estas teorias podem, inclusive, definir as categorias que serão posteriormente utilizadas na pesquisa.

3ª Constituição de um corpus documental: a seleção dos documentos deve seguir quatro critérios: exaustividade – abranger todo o material necessário para o estudo; representatividade – o conjunto selecionado deve refletir o universo maior existente; homogeneidade – possuir características semelhantes e; adequação – serem adequados aos objetivos propostos. Para o autor o uso de software específico facilita a inserção de novos documentos durante a pesquisa na medida em que mantém registrada a estrutura categorial utilizada na interpretação dos dados iniciais.

4ª Leitura atenta e ativa: consiste na realização de “várias leituras sucessivas verticais, documento a documento, inicialmente ‘flutuantes’ [...] mas, cada vez mais seguras, minuciosas e decisivas” (AMADO, 2013, p. 311). Estas leituras têm por intenção identificar os principais temas, conceitos e ideias apresentados pelos autores.

5ª Formulação de hipóteses: perguntas que, implícita ou explicitamente, são estabelecidas no início ou no decorrer do estudo e que norteiam as decisões metodológicas bem como o processo de análise dos dados.

6ª Categorização: definição de ideias ou palavras-chave que sintetizam e agregam sobre si um conjunto de conteúdos presentes nas mensagens. Os trechos do texto são classificados em unidades de sentido, estas definidas em função dos objetivos, do referencial e do corpus documental do estudo. As unidades de sentido com mesmo significado são então agregadas e passam a compor as categorias. A partir da inserção das unidades de sentido em categorias é possível identificar semelhanças e diferenças entre as mensagens analisadas, permitindo a realização interpretações, inferências e teorizações. A categorização pode assumir três procedimentos: fechado (quando são definidas categorias prévias, ou a *priori*), aberto (as categorias são criadas a partir dos dados, ou seja, a *posteriori*) ou misto (combina categorias prévias com categorias induzidas pelos dados).

Em relação a presente pesquisa, a definição do problema, do objetivo e do quadro de referência teórico (primeiras e segundas etapas da análise de conteúdo) foi

realizada anteriormente e está exposta na introdução e no primeiro capítulo da dissertação. A constituição do corpus documental (terceira etapa) nesta pesquisa seguiu algumas etapas, descritas a seguir:

- 1ª Identificação dos periódicos científicos avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos extratos de A1 até B3 em Educação Física, extratos que compreendem os periódicos de melhor qualidade segundo critérios da Capes.
- 2ª Dos 1497 periódicos encontrados foram adotados critérios de exclusão, a fim de incluir somente aqueles veículos que publicassem artigos relacionados ao tema da formação em Educação Física. São eles:
 - i. Serem nacionais;
 - ii. Terem periodicidade em dia;
 - iii. Possuírem artigos na íntegra disponíveis online e;
 - iv. Foco e escopo relacionados às subáreas social, cultural e pedagógica da Educação Física.
- ❖ Após a aplicação destes critérios, apenas dez (10) periódicos permaneceram como parte integrante da pesquisa. São eles: Pensar a Prática, Movimento, Motrivivência, Motriz, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), *Journal of Physical Education* (Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá), Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM), Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde (RBAFS) e Licere.
- 3ª Pesquisa nos sites destes periódicos utilizando as seguintes palavras-chave: “formação de professores”; “formação profissional”, “formação inicial”, “formação continuada” e “currículo”, separados pelo operador *booleano*¹¹ *or*. Na pesquisa, um destes termos deveria estar presente no título ou no resumo do artigo, a fim de caracterizar a formação ou o currículo como tema central da pesquisa.
- ❖ A pesquisa nos dez periódicos forneceu uma quantidade de 554 artigos.

¹¹ Os operadores lógicos de pesquisa ou operadores booleanos relacionam as palavras ou grupos de palavras no processo de elaboração da pesquisa. Estas palavras ou grupos de palavras podem ser combinados de diferentes formas para modificar o resultado da pesquisa. São exemplos de operadores booleanos *and*; *or* e *and not*. Portal de Revistas Científicas em Ciências da Saúde. Disponível em: <<http://revistas-hisa.bvs.br/help/operadores.htm>>. Acessado em 06 de outubro de 2017.

4^a Adoção de critérios de exclusão de artigos não relacionados ao tema da pesquisa:

- i. Currículo escolar - 91;
- ii. Currículo Lattes - 3;
- iii. Artigos publicados fora do recorte temporal estabelecido (2000-2017) - 41;
- iv. Artigos indisponíveis - 3;
- v. Não possuem os termos da pesquisa - 3;
- vi. A formação aparece apenas como um resultado da pesquisa - 29;
- vii. A formação aparece apenas como um recorte da pesquisa - 2;
- viii. Analisa a formação em outras áreas ou cursos, como turismo - 18;
- ix. Pesquisas sobre a formação em outros países - 18.

❖ Após a aplicação destes critérios foram mantidos na pesquisa 346 artigos.

5^a A grande diversidade de tipos de artigos tornou necessária a adoção de novos critérios de exclusão. A intenção era manter como objeto de análise somente aqueles artigos frutos de pesquisas originais e que realizassem investigações empíricas, pois tratam de contextos e desenvolvem análises específicas sobre o currículo, critério sumário para a compreensão do currículo a partir da teoria proposta por Sacristán (2000). Assim, foram excluídos¹²:

- i. Ensaaios - 35
- ii. Artigos de revisão - 38
- iii. Relatos de experiência - 11
- iv. Pontos de vista - 8
- v. Editoriais - 7
- vi. Entrevista - 1
- vii. Resenhas - 2
- viii. Resumos - 14

6^a Após a exclusão destes trabalhos, foram mantidos 230 artigos originais.

¹² Em alguns casos, como a Revista Motrivivência, Revista Movimento e a Revista Brasileira de Ciência e Movimento, artigos publicados em seções temáticas ou seções especiais que se configurassem em algum dos critérios acima descritos (ou seja, ensaios, artigos de revisão ou relatos de experiência) eram excluídos da pesquisa, tendo em vista a política das revistas que permitia a publicação deste tipo de trabalho em seções distintas. Em todas as revistas, artigos caracterizados como ensaios, artigos de revisão, etc., mas publicados como artigos originais eram incluídos na análise. Esta medida foi necessária tendo em vista a padronização dos critérios para a inclusão de artigos na pesquisa.

7^a Inserção e organização dos dados em planilha do software Excel. O uso deste software foi de grande relevância, pois permitiu a catalogação de dados como autoria, ano de publicação, resumo, palavras-chave, etc., assim como o posterior cruzamento das informações e a identificação dos padrões, tendências, lacunas e evoluções nas pesquisas.

Logo após a constituição do corpus documental, foi realizada uma leitura atenta e ativa dos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos (quarta etapa). Esta leitura permitiu a identificação (ainda sumária) dos temas investigados, referências teóricas sobre currículo e nível curricular analisado pelas pesquisas sobre formação em Educação Física. Estas informações foram descritas na própria planilha do Excel em colunas distintas para facilitar a posterior validação, refutação e análise.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e com as características de uma revisão bibliográfica, o trabalho não adotou nenhuma hipótese explicitamente (quinta etapa). Apesar disso, alguns indícios sobre a produção foram sendo obtidos durante e após a leitura e análise dos dados. Estes *insights* serão posteriormente apresentados e discutidos com mais propriedade.

A categorização dos dados (sexta e última etapa da análise de conteúdo) seguiu dois caminhos distintos. Em um primeiro momento, foram estabelecidas, a partir do modelo explicativo do currículo de Sacristán (2000) categorias *a priori* para a identificação do nível curricular analisado pela pesquisa. Para facilitar este trabalho de mapeamento e categorização das unidades de sentido foram elaborados alguns indicadores ou parâmetros, tal como se observa a seguir:

- Currículo prescrito: pesquisas que analisam a legislação que orienta e regula a formação profissional em Educação Física, tais como Diretrizes, Resoluções, Pareceres, etc.
- Currículo apresentado aos professores: pesquisas que analisam Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), matrizes ou programas curriculares, ementas de disciplinas, etc. constituintes dos cursos de formação em Educação Física.
- Currículo modelado pelos professores: pesquisas que investigam planos de ensino, concepções e teorias que fundamentam o trabalho dos professores nos cursos de formação em Educação Física.

- Currículo em ação: pesquisas que investigam aulas, experiências educativas desenvolvidas no âmbito da formação profissional em Educação Física.
- Currículo realizado: pesquisas que investigam o currículo apreendido pelos acadêmicos dos cursos de formação em Educação Física. Percepções, valores, conhecimentos, habilidades desenvolvidas, etc.
- Currículo avaliado: pesquisas que analisam os instrumentos utilizados para avaliar o currículo dos cursos de formação em Educação Física. Avaliações realizadas pelos professores, exames em larga escala, etc.

É importante destacar que, em alguns casos, foi necessária uma incursão no artigo (texto completo), pois as informações contidas no título e no resumo não eram suficientes para a identificação do nível curricular analisado. Entretanto, durante a leitura dos dados, foi necessária a criação de uma categoria *a posteriori*, denominada Múltiplos níveis, pois alguns artigos analisavam mais de um nível do currículo.

Em um segundo momento foi realizada uma categorização *a posteriori*, sendo identificados e agrupados os temas investigados pelas pesquisas sobre formação em Educação Física a partir das unidades de sentido presentes no título, no resumo e nas palavras-chave.

Em relação à identificação das obras e autores referência sobre currículo, foi realizado um procedimento diferente. O artigo foi aberto na íntegra no navegador *Google Chrome*¹³. Em seguida era utilizada a ferramenta “localizar” e digitado o termo “curr¹⁴”. A partir daí observava-se se o termo era acompanhado por algum autor. Caso afirmativo, pesquisava-se, nas referências do artigo, o nome da obra, sendo, posteriormente, inserido nas colunas da planilha Excel.

Os autores e obras referência sobre currículo utilizadas pelas pesquisas foram classificadas e analisadas a partir da explanação de Silva (2005) sobre as teorias curriculares, descrita no primeiro capítulo.

A análise dos dados apresentada no capítulo seguinte contemplou aspectos quantitativos a partir da identificação da frequência das unidades de registro, bem como aspectos qualitativos na medida em que a identificação do conteúdo das mensagens, a

¹³ Este navegador permite a leitura do artigo na própria web, tornando desnecessário o download dos arquivos para o computador.

¹⁴ A utilização do radical da palavra permitiu identificar não apenas o termo currículo como também palavras derivadas como curricular.

partir do referencial adotado, permitiu uma melhor compreensão da produção veiculada pelo campo científico sobre formação em Educação Física.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentam-se a seguir os dados e análises sobre a produção científica veiculada sobre formação em Educação Física. Em um primeiro momento, é realizada uma caracterização geral da produção, descrevendo os periódicos, quantidade de artigos publicada em cada ano, relação com a veiculação geral de artigos, autores e instituições. Em um segundo momento apresentam-se as análises sobre os níveis do currículo, temas, obras e autores que fundamentaram as pesquisas sobre formação em Educação Física na discussão sobre currículo.

3. 1 DADOS GERAIS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA VEICULADA SOBRE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Como descrito no capítulo anterior, o corpus de análise da pesquisa foi constituído de 230 artigos originais. O Quadro 1 apresenta a quantidade de artigos originais sobre formação em Educação Física publicada em cada periódico durante o período analisado.

Quadro 1: Quantidade de artigos publicada em cada periódico sobre formação em Educação Física durante o período analisado (2000-2017).

PERIÓDICO	ARTIGOS ORIGINAIS
Movimento	43
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	41
Pensar a Prática	41
Motrivivência	40
Motriz	17
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	15
<i>Journal of Physical Education</i> (Revista da UEM)	15
Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM)	8
Licere	7
Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde (RBAFS)	3
TOTAL	230

Fonte: Elaboração própria.

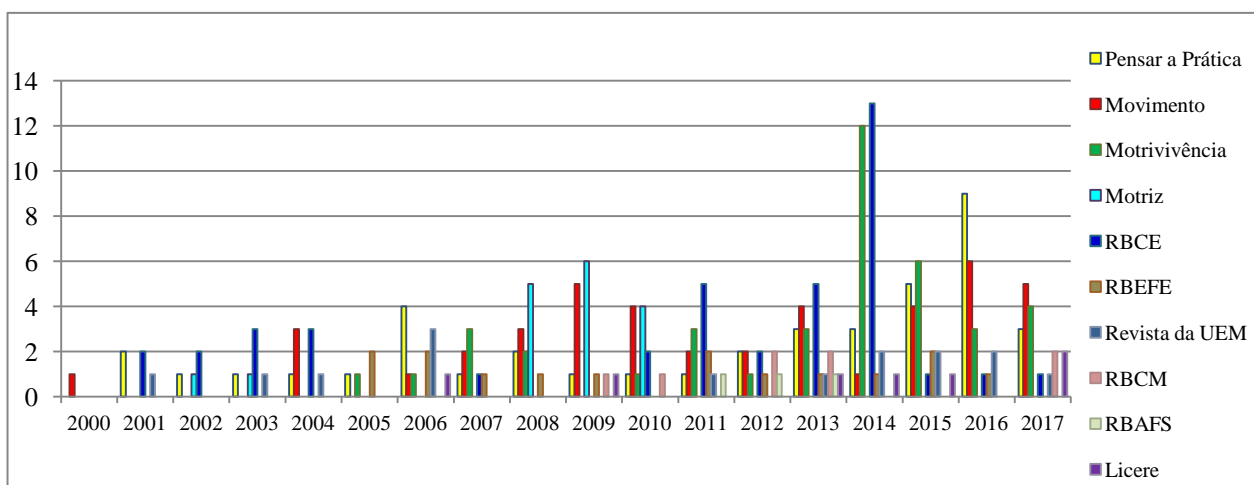
Como se observa no Quadro 1 as revistas Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Pensar a Prática e Motrivivência foram as que mais

publicaram artigos sobre formação em Educação Física, com 43, 41, 41 e 40 artigos respectivamente. Estas revistas correspondem juntas a 72% do total de artigos publicados sobre formação em Educação Física.

A Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde (RBAFS) foi a revista que menos publicou artigos sobre a formação, apenas três. Isso pode ter acontecido por se tratar de uma revista recente (a sociedade responsável pela sua publicação foi criada apenas em 2007) e por priorizar a veiculação de pesquisas sobre atividade física e saúde. O mesmo acontece com a revista Licere que publicou sete artigos sobre formação em Educação Física. Sua temática central é o lazer, enquanto os outros temas aparecem de forma relacionada ou tangenciada. As demais revistas, por não serem temáticas, apresentaram um volume maior de produções sobre a formação.

O Gráfico 1 apresenta de forma detalhada a quantidade de artigos publicada por cada periódico sobre formação em Educação Física em cada ano do período analisado (2000-2017).

Gráfico 1: Quantidade de artigos publicados por periódico em cada ano.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados no Gráfico 1 demonstram de forma detalhada um aumento progressivo, mais ainda tímido, da produção científica veiculada sobre formação em Educação Física no período analisado. Este aumento, no entanto, está circunscrito apenas as revistas que apresentaram maior publicação (Movimento, Motrivivência, Pensar a Prática e RBCE). Os demais periódicos demonstraram um ritmo de publicação bastante estável durante o tempo.

As quatro revistas que apresentaram um aumento na quantidade de artigos veiculados sobre formação em Educação Física ao longo do período analisado tiveram seu ápice em 2014 (RBCE e Motrivivência, com 13 e 12 artigos publicados, respectivamente) e em 2016 (Pensar a Prática e Movimento, com nove e seis artigos publicados respectivamente).

Este aumento súbito na quantidade de artigos veiculados em 2014 pode estar relacionado com a publicação, pela RBCE, de um volume extra contendo 60 artigos apresentados no XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), realizados em Brasília em 2013¹⁵.

A revista Motrivivência, por sua vez, publicou no mesmo ano uma seção temática para discutir os 10 anos de aprovação das Diretrizes Curriculares para a formação de professores¹⁶, fato que provavelmente proporcionou um aumento considerável do número de artigos publicados pela revista tomando como referência o ano de 2014.

Em relação ao ano de 2016, uma possível explicação para o aumento na quantidade de artigos veiculados sobre o tema pela revista Pensar a prática é a publicação de um dossiê¹⁷ sobre Diretrizes Curriculares para analisar e discutir a Minuta de Projeto de Resolução de DCNs para os cursos de Educação Física. Em se tratando da revista Movimento, não foi possível encontrar explicações sobre o aumento repentino na quantidade de artigos publicados sobre formação no ano de 2016.

Outro dado importante a destacar no Gráfico 1 é o posterior decréscimo na veiculação de artigos sobre o tema nos periódicos com maior publicação. A RBCE, por exemplo, publicou nos últimos três anos (2015, 2016 e 2017) apenas um artigo em cada ano. A revista Pensar a prática publicou apenas três artigos em 2017, mesmo caso da revista Motrivivência. A revista Movimento publicou cinco artigos em 2017. Entretanto, este número é menor comparado ao ano anterior, quando publicou seis trabalhos. Nesse sentido, é possível considerar uma atual queda na quantidade de pesquisas publicadas sobre o tema formação em Educação Física. Esta oscilação será mais bem visualizada

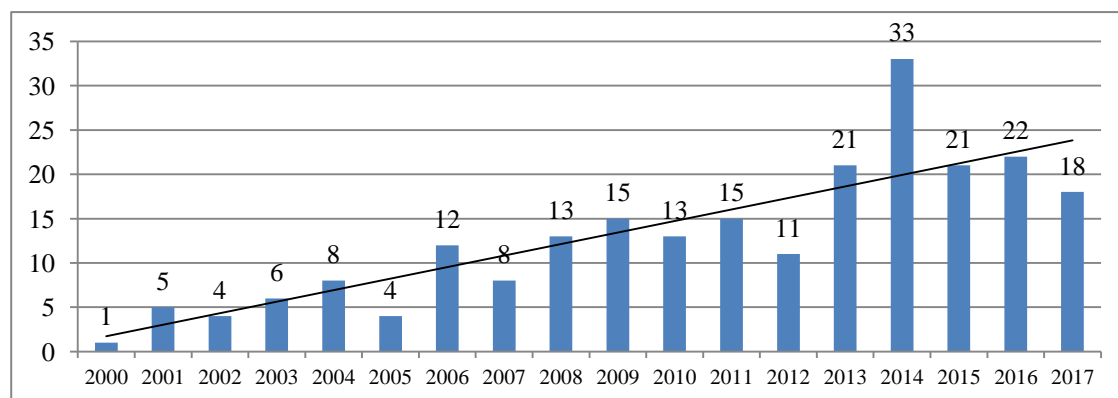
¹⁵ O evento teve como tema geral “Identidade da Educação Física e Ciências do Esporte em tempos de megaeventos”. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2114/1072>>. Acessado em 09 de julho de 2018.

¹⁶ Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/2180/showToc>. Acessado em 24 de julho de 2018.

¹⁷ Dossiê disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feef/issue/view/1783/showToc>. Acessado em 20 de agosto de 2018.

no Gráfico 2. Este gráfico demonstra a distribuição total dos artigos publicados sobre formação em Educação Física ao longo do período analisado (2000-2017).

Gráfico 2: Quantidade total de artigos publicados sobre formação em Educação Física em cada ano do período analisado (2000-2017).



Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados no Gráfico 2 demonstram um crescimento irregular na quantidade de artigos publicados sobre o tema formação em Educação Física. A produção veiculada aumenta lentamente, oscilando em determinados anos e apresentando um pico na veiculação em 2014.

Isso indica que a veiculação sobre o tema acontece, de forma mais expressiva, quando impulsionada por determinados fatores e não se mantém nos momentos seguintes. Caso ímpar acontece em 2014 quando tem um crescimento acima da média (pelos possíveis fatos descritos anteriormente), mas volta a cair nos anos posteriores.

Este movimento ascendente, mas oscilante na quantidade de pesquisas veiculadas sobre o tema da formação em Educação Física também foi identificado por Neto e colaboradores (2010). Os autores atribuem este fato à aprovação das DCNs para a formação de professores de Educação Física no ano de 2004. Segundo os autores,

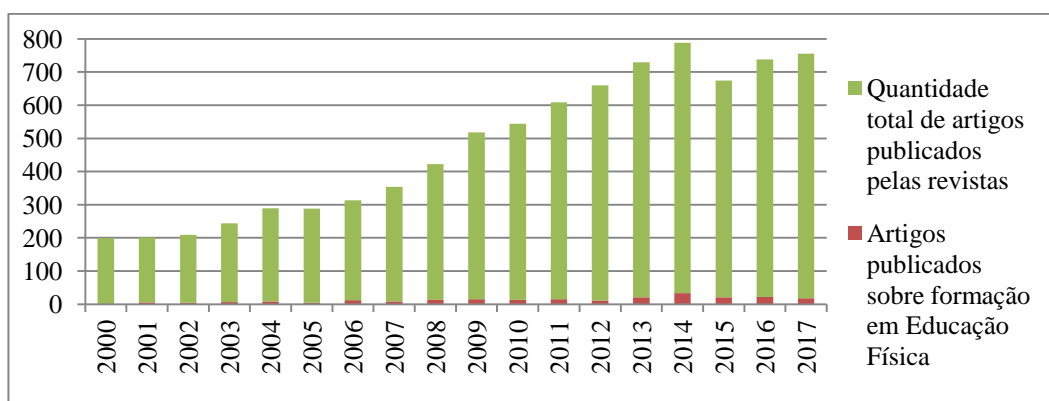
No início da primeira década de 2000, as produções sobre o campo se tornaram mais regulares e contínuas e que, em meados desta mesma década, houve um significativo crescimento que atribuímos ao efervescente embate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física (NETO et al, 2010, p. 69).

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 2, observa-se que a aprovação de novas leis que orientam e regulam a formação em Educação Física é um fator que possivelmente explica o aumento na quantidade de pesquisas publicadas sobre formação

em 2004 e em 2006, em virtude da aprovação das DCNs para os cursos de formação de professores em 2002 e das DCNs para o curso de graduação em Educação Física em 2004¹⁸. No entanto, não consegue explicar o crescimento apresentado nos anos de 2008, 2009, 2011, 2013 e 2014, algo que precisa de mais esclarecimento.

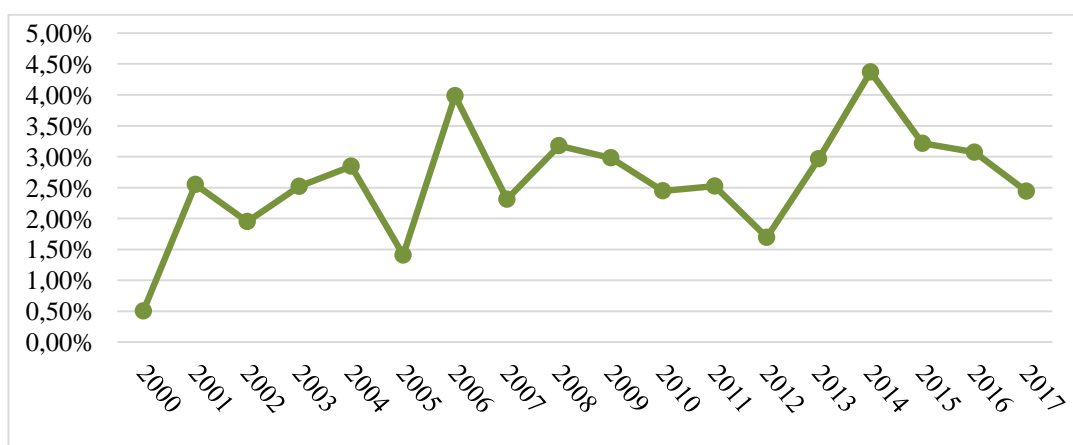
Apesar da quantidade de artigos veiculados sobre formação em Educação Física apresentar um aumento gradativo no decorrer do período analisado, esse acréscimo não se compara àquele demonstrado pela publicação geral de artigos pelas revistas, como se pode observar nos Gráficos 3 e 4.

Gráfico 3: Quantidade total de artigos publicados comparada com a quantidade de artigos publicados sobre o tema formação em Educação Física pelas revistas ao longo do período analisado.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4: Porcentagem da quantidade de artigos publicados sobre formação em Educação Física em relação ao conjunto de artigos publicados pelas revistas ao longo do período analisado (2000-2017).



Fonte: Elaboração própria.

¹⁸ A aprovação de novas leis tem efeito tardio sobre a produção acadêmico-científica.

O Gráfico 3 demonstra que a quantidade total de artigos publicados pelas revistas de 2000 a 2017 evoluiu consideravelmente a partir de 2002. Em 2010, por exemplo, a quantidade de artigos publicados é quase o triplo do número de artigos veiculados no início da década. Em 2017 a quantidade de artigos publicados chegou a quase 800, número quatro vezes maior que o de artigos publicados no ano 2000.

Por outro lado, o Gráfico 3 também indica que a publicação de artigos sobre o tema formação em Educação Física é praticamente incipiente alcançando números pouco expressivos no contexto da publicação de artigos em geral. De um total de 8.304 artigos publicados entre 2000 e 2017 somente 230¹⁹ correspondiam a pesquisas sobre formação em Educação Física, perfazendo 2,8% do total.

No mesmo sentido, o Gráfico 4 indica que a quantidade de artigos publicados sobre formação em Educação Física não alcançou 5% da veiculação geral de artigos pelas revistas. O maior índice alcançado no período analisado foi 4,37% em 2014, crescimento este possivelmente associado aos fatores descritos anteriormente.

Pesquisas realizadas por Maffei, Verardi e Pessôa Filho (2016) e Nascimento e Pires (2013) também constataram pouca quantidade de artigos publicados sobre o tema formação em Educação Física. Neto e colaboradores (2010), ao realizarem um levantamento dos artigos publicados sobre formação de professores em 12 periódicos²⁰ identificaram um resultado ligeiramente melhor. De um total de 2.220 artigos publicados 182 trabalhos eram sobre o tema investigado, o equivalente a 8% do total.

A diferença expressiva entre estes índices (veiculação geral e veiculação específica sobre formação) indica que o tema formação tem recebido pouco investimento das agências de fomento a pesquisa no que se refere à oferta de editais, bolsas, etc. e que poucos programas de pós-graduação em Educação Física têm oferecido linhas de pesquisa que atendam este tema.

Assim, é possível considerar que o aumento na quantidade de pesquisas publicadas sobre formação em Educação Física não tem acompanhado o crescimento progressivo experimentado pelo campo acadêmico-científico da área, tal como observado anteriormente por Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014).

¹⁹ É preciso destacar que estão excluídos deste total ensaios, resumos, resenhas, editoriais, pontos de vista, entrevistas, relatos de experiência, artigos de revisão, pesquisas que indicam a formação como recorte ou como resultado e pesquisas que analisam a formação em outros cursos, áreas ou países.

²⁰ Dos periódicos utilizados como fonte de dados por Neto et al (2010) sete integraram a presente pesquisa. São eles: Motrivivência, Motriz, Movimento, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE) e Revista da Educação Física (UEM).

No Quadro 2 são apresentados os periódicos e suas respectivas classificações em Educação Física no Qualis Capes²¹. Na pesquisa, optou-se por consultar os periódicos com classificação de A1 a B3 em Educação Física, visto que estes extratos se referem à parcela de revistas com melhor classificação e onde se encontra, em tese, a produção científica de melhor qualidade²².

Quadro 2: Periódicos consultados e suas respectivas classificações em Educação Física no Qualis Capes.

PERIÓDICOS	CLASSIFICAÇÃO NO QUALIS CAPES
Movimento	A2
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	B1
Motriz	B1
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)	B1
Journal of Physical Education (Revista da UEM)	B1
Pensar a Prática	B2
Motrivivência	B2
Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM)	B2
Licere	B2
Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde (RBAFS)	B2

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 2 indica que, dos dez periódicos consultados, cinco possuem classificação B2, quatro são classificados em B1 e um periódico possui classificação A2. A maior parte dos periódicos (nove ao total), neste sentido, se encontra no estrato B de avaliação da Capes.

É possível considerar, desta forma, a escassez de periódicos que atendam aos critérios da pesquisa (nacionais, periodicidade em dia, artigos disponíveis online, foco e escopo relacionados à subárea sociocultural e pedagógica da Educação Física) nos estratos mais altos estabelecidos pela Capes.

Isso indica, ao mesmo tempo, que os meios de veiculação de artigos sobre o tema formação, por exemplo, são menores e a concorrência entre os autores que estudam e pesquisam este tema é maior. Nesta perspectiva, a definição de rankings de periódicos pela Capes e a necessidade de veiculação científica dos professores dos cursos de pós-graduação (uma vez que precisam publicar artigos em periódicos científicos com melhores estratos para obter pontuação suficiente para manter e

²¹ Para a pesquisa foi utilizada a classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016.

²² A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>>. Acessado em 21 de agosto de 2018.

conquistar conceitos mais altos de qualidade dos cursos) dificultam a veiculação de trabalhos científicos sobre formação, pois são publicados em periódicos que, de um modo geral, possuem estratos mais baixos. Nesse sentido, o tema formação parece não ser considerado assunto de primeira importância pelo campo científico da Educação Física.

No Quadro 3 são apresentados os autores que mais publicaram artigos sobre formação em Educação Física durante o período analisado (2000-2017). Pela grande quantidade de autores (430 no total) optou-se por inserir apenas aqueles que publicaram quatro ou mais artigos sobre o tema.

Quadro 3: Autores que mais publicaram artigos sobre o tema formação em Educação Física ao longo do período analisado (2000-2017).

Nº	AUTOR (A)	QUANTIDADE DE ARTIGOS PUBLICADOS
1º	Juarez Vieira do Nascimento	22
2º	Zenólia C. Campos Figueiredo	10
3º	Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger	9
4º	Amândio Braga dos Santos Graça	7
4º	Wagner dos Santos	7
5º	Amarílio Ferreira Neto	6
5º	Francisco Eduardo Caparroz	6
5º	Gelcemar Oliveira Farias	6
5º	Giovani de Lorenzi Pires	6
5º	Valter Bracht	6
6º	Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira	5
6º	Daniel Marcon	5
6º	Fernanda Rossi	5
6º	Ieda Parra Barbosa Rinaldi	5
7º	Alcyane Marinho	4
7º	André da Silva Mello	4
7º	Ari Lazzarotti Filho	4
7º	Gilmar de Carvalho Cruz	4
7º	Samuel de Souza Neto	4
7º	Valmor Ramos	4
7º	William das Neves Salles	4

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o quadro acima, observa-se que o autor que mais publicou artigos sobre formação em Educação Física foi Juarez Nascimento (com 22 artigos), seguido por Zenólia Figueiredo (10 publicações). Logo após aparecem Dagmar Hunger

com nove artigos e, na sequência, Amândio Graça e Wagner dos Santos, ambos com sete artigos.

Resultado semelhante foi obtido por Neto e colaboradores (2010) ao investigarem o estágio de desenvolvimento do campo de estudos sobre formação de professores de Educação Física. Em seu levantamento, os autores identificaram Juarez Nascimento e Celi Taffarel como os autores que mais pesquisaram sobre o tema, seguidos por Rita Verenguer, Vicente Molina Neto e Amândio Braga. Outros autores, como João Batista Tojal e Zenólia Figueiredo aparecem com menor quantidade de artigos publicados.

Nesta perspectiva, é possível, a partir da comparação com a pesquisa realizada por Neto e colaboradores (2010), estabelecer algumas mudanças no que se refere aos autores que publicam a maior parte das pesquisas sobre formação em Educação Física na atualidade. Observa-se um aumento na quantidade de trabalhos publicados por Zenólia Figueiredo e Dagmar Hunger (que não apareceu no levantamento anterior), por exemplo, e um recuo na publicação de autores como Celi Taffarel e Vicente Molina Neto que, na presente pesquisa, aparecem com três artigos publicados cada um.

De um modo geral, é possível entrever, no Quadro 3, uma maior diversidade de autores com número considerável de publicações, a exceção de Juarez Nascimento com 22 artigos publicados. Isso ilustra um processo de constituição e consolidação do campo de pesquisa, tal como indicado por Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014).

A expansão e consolidação do campo de pesquisa sobre formação de professores pode ser também visualizada na quantidade de autores envolvidos na produção dos artigos sobre o tema. Estes dados são apresentados a seguir no Quadro 4.

Quadro 4: Quantidade de autores em cada artigo sobre formação em Educação Física e a proporção de artigos com esta quantidade de autores.

Quantidade de autores em cada artigo	Proporção de artigos com esta quantidade de autores
Um	34
Dois	86
Três	50
Quatro	36
Cinco	12
Seis	8
Sete	2
Oito	0
Nove	2
TOTAL	230

Fonte: Elaboração própria.

Em relação a autoria dos artigos observa-se que a produção individual esteve presente em 34 trabalhos, o que corresponde a 15%. Grande parte dos artigos (86 ou 37%), no entanto, foi publicado por dois autores, o que indica, possivelmente, um trabalho realizado entre orientador e orientando, elemento característico da pós-graduação.

O grande número de trabalhos publicados por três autores (50 ou 22%) reflete também a atividade de pesquisa realizada no âmbito da pós-graduação, em que orientando, orientador e avaliador participam colaborativamente. Apesar disso, pode caracterizar, também, um trabalho conjunto entre membros de grupos de pesquisa.

Esta forma de produção científica parece ser recorrente na pesquisa sobre formação em Educação Física se observado os dados do Quadro 4, onde 60 artigos (26% do total) foram publicados por quatro ou mais autores. Este valor pode ainda aumentar se considerados os artigos publicados por três autores, chegando a 110 artigos, ou seja, a aproximadamente 48% do total.

É possível observar, portanto, uma participação significativa do trabalho colaborativo em grupos de pesquisa na produção acadêmica e científica sobre a formação em Educação Física, ratificando a afirmação de Lazzarotti Filho, Silva e Mascarenhas (2014) em relação ao aumento da quantidade destes grupos, reflexo da ampliação de investimentos na área de pesquisa no Brasil.

Em relação às instituições de ensino onde se encontram vinculados os autores foram identificadas desde universidades, institutos, até redes de ensino e colégios municipais e estaduais. O Quadro 5 demonstra as instituições de ensino dos autores que publicaram artigos sobre a formação em Educação Física²³ e sua recorrência na pesquisa.

Quadro 5: Instituições de ensino dos autores que publicaram artigos sobre formação em Educação Física e a sua recorrência na pesquisa.

Nº	INSTITUIÇÕES DE ENSINO	RECORRÊNCIA
1ª	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	79
2ª	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	77
3ª	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	29
4ª	Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	22

²³ Em virtude da grande quantidade de instituições de ensino, optou-se por inserir apenas aquelas com maior recorrência.

4 ^a	Universidade Federal de Goiás (UFG)	22
5 ^a	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	20
6 ^a	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	19
7 ^a	Universidade Estadual Paulista em Rio Claro (UNESP - Rio Claro)	18
7 ^a	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	18
7 ^a	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	18
8 ^a	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	14
8 ^a	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)	14
9 ^a	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	13
10 ^a	Universidade de Brasília (UnB)	12
10 ^a	Universidade de São Paulo (USP)	12
11 ^a	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	10

Fonte: Elaboração própria.

Como se observa no Quadro 5 as instituições de ensino mais recorrentes foram a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada a autores de 79 artigos e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), vinculada a 77. Isso pode ser explicado, parcialmente, porque que nestas instituições estão vinculados os autores com maior quantidade de artigos publicados sobre formação em Educação Física identificados pela pesquisa, Juarez Nascimento e Zenólia Figueiredo, respectivamente.

É possível verificar, também a partir do Quadro 5, que, dentre as 16 instituições de ensino mais citadas pelos pesquisadores, metade pertence à região Sul do Brasil (UFSC, UEM, UDESC, UFRGS, UFSM, UFPel, Unochapecó e UEL). Outras cinco estão localizadas na região Sudeste (UFES, UNESP, UFMG, Unicamp e USP), duas na região Centro-oeste (UFG e UnB) e uma na região nordeste (UFBA).

Neto e colaboradores (2010) identificam a prevalência das regiões Sul e Sudeste e, em menor grau, da região Centro-oeste, na quantidade de Programas de Pós-graduação em Educação Física, de grupos de pesquisas, teses, dissertações e livros publicados sobre formação de professores de Educação Física.

Nestas análises observa-se uma desproporção e, ao mesmo tempo, uma desigualdade no que se refere ao acesso e a participação de outros Estados e regiões brasileiras na produção acadêmico-científica. Para Neto e colaboradores (2010, p. 68-69) isto tem consequências diretas sobre a própria formação em Educação Física realizada pelas instituições de ensino no país.

O processo de reforma curricular em diversos cursos pelo Brasil tende a se efetivar com modelos curriculares dos grandes centros de pesquisa sendo copiados em diversos locais do país, sem nenhum debate coletivo, sem reflexões críticas, desrespeitando, assim, a própria especificidade da região onde o curso é oferecido.

Neste subcapítulo, procurou-se descrever o perfil da produção científica veiculada sobre a formação em Educação Física nos anos de 2000 a 2017. Observou-se, de uma forma geral, a concentração de autores e instituições nas regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste do Brasil, um aumento irregular e incipiente da quantidade de pesquisas publicadas sobre o tema e a autoria coletiva como a principal forma de trabalho na produção de pesquisas sobre formação em Educação Física.

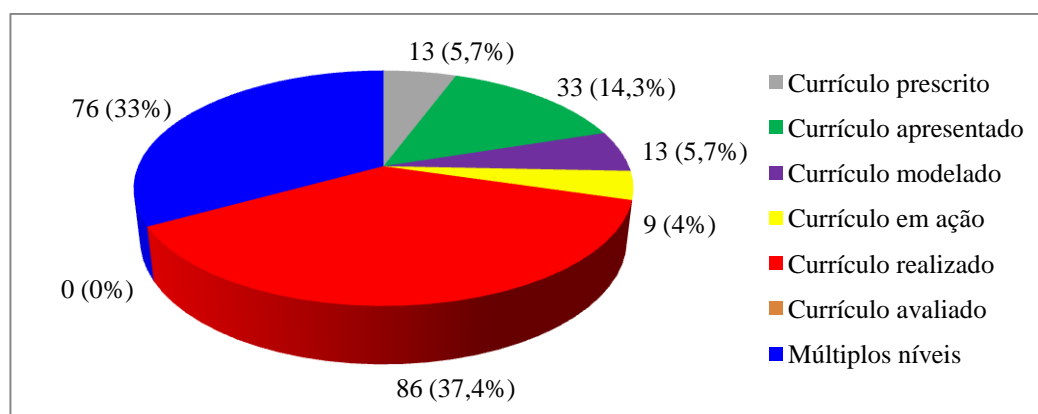
A seguir apresentam-se as análises sobre o nível curricular identificado nas pesquisas a partir do modelo explicativo do currículo proposto por Sacristán (2000). Procura-se discutir a proporção de pesquisas publicadas em cada nível bem como os temas, aspectos e perspectivas apresentadas pelas pesquisas em cada nível da formação em Educação Física.

3. 2 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

Os 230 artigos publicados sobre formação em Educação Física foram, a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, categorizados em um ou mais dos níveis curriculares propostos por Sacristán (2000): prescrito, apresentado aos professores, modelado pelos professores, em ação, realizado e avaliado, seguindo os procedimentos da análise de conteúdo descritos no Capítulo 2.

Apresenta-se inicialmente no Gráfico 5 a quantidade de artigos categorizada em cada um dos níveis curriculares. É importante destacar que uma categoria não prevista inicialmente (múltiplos níveis) foi criada procurando abarcar aquelas pesquisas que analisavam mais de um dos níveis propostos por Sacristán (2000).

Gráfico 5: Quantidade de artigos categorizada em cada um dos níveis de desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2000).



Fonte: Elaboração própria.

Como se observa no Gráfico 5 o nível do currículo analisado por um maior número de pesquisas foi o currículo realizado com 37,4%. Isso evidencia que a percepção dos acadêmicos (na formação inicial) ou dos professores/profissionais (na formação continuada) sobre o currículo tem sido objeto de maior investigação.

Este resultado contraria, em alguma medida, aqueles encontrados por Maffei, Verardi e Pessoa Filho (2016) e Neto et al (2010) que identificaram a legislação e o currículo das instituições de ensino como principal tema analisado nas pesquisas sobre formação em Educação Física.

A categoria múltiplos níveis aparece em segundo lugar com maior quantidade de artigos, 33% no total. As pesquisas classificadas nesta categoria analisam as relações entre dois ou mais níveis do currículo. Estas relações serão posteriormente apresentadas e discutidas durante a análise dos temas ou assuntos tratados em cada nível.

O currículo apresentado aos professores foi identificado em 14,3% dos artigos constituindo assim o terceiro nível com maior número de pesquisas. O currículo prescrito e o currículo modelado pelos professores ocuparam o quarto nível com maior número de artigos, sendo observados em 5,7% da produção veiculada sobre formação em Educação Física.

O currículo em ação aparece em penúltimo lugar sendo identificado em apenas 4% dos artigos. A pouca quantidade de trabalhos categorizados neste nível ocorre provavelmente em virtude da opção adotada na pesquisa de não incluir relatos de experiência, algo que poderia ampliar o número de investigações que analisassem experiências realizadas no âmbito da formação, como aulas, projetos, etc. Outro fato que pode explicar o número reduzido de artigos que analisam o currículo em ação é a

grande quantidade de procedimentos éticos e burocráticos exigidos para a pesquisa com seres humanos, algo que reduz iniciativas de compreender os processos de ensino e formação realizados nas instituições de ensino.

O currículo avaliado não foi constatado em nenhuma pesquisa sobre formação em Educação Física²⁴. Isso indica que as avaliações empregadas nas disciplinas, nos cursos e pelo próprio Ministério da Educação (como o ENADE) para avaliar os cursos não têm recebido a atenção dos pesquisadores, o que limita a compreensão do currículo de formação em Educação Física, no que se refere ao conhecimento privilegiado no processo de ensino, bem como aos critérios adotados para a progressão e sucesso dos acadêmicos (SACRISTÁN, 2000).

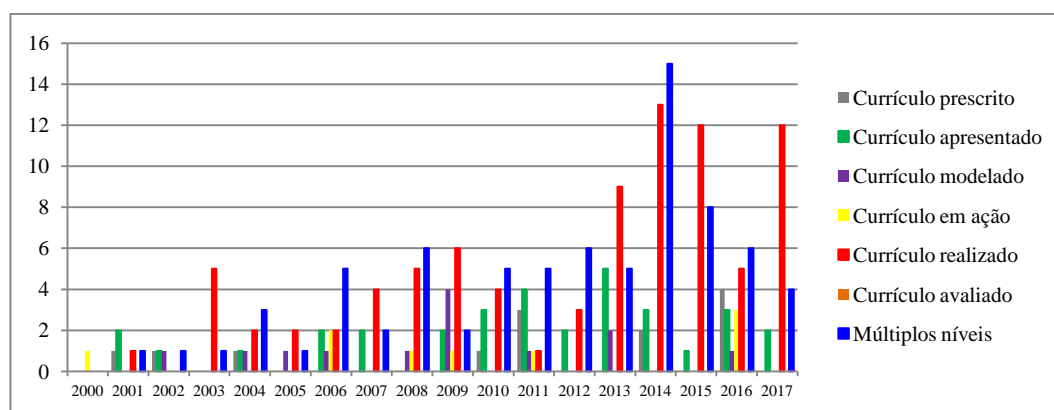
Em última instância, a ausência de pesquisas sobre este nível do currículo dificulta ou impede a compreensão das influências que a avaliação exerce sobre a constituição do próprio currículo, uma vez que, como afirma Sacristán (2000), todos os níveis possuem alguma autonomia, mas estão diretamente relacionados uns com os outros.

Para Fernandes e Freitas (2007, p. 19) a avaliação é “uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura”. Nesse sentido, caso não se avalie a formação realizada torna-se praticamente inviável identificar o que foi alcançado e, ao mesmo tempo, estabelecer novas direções para o ensino.

Apresenta-se no Gráfico 6 a quantidade de pesquisas que analisam cada nível do currículo publicada em cada ano do período investigado (2000-2017).

²⁴ Apesar disso, na categoria múltiplos níveis foram identificados quatro artigos que analisaram o currículo avaliado na relação com outros níveis do currículo.

Gráfico 6: Proporção de pesquisas que analisaram cada nível do currículo em cada ano do período investigado.



Fonte: Elaboração própria.

Como se observa no gráfico acima o currículo realizado e os múltiplos níveis tem uma quantidade de artigos publicados que, de um modo geral, se destoa dos demais desde o ano de 2003. Nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2017 há um aumento considerável de artigos que analisam o currículo realizado. Algo semelhante pode ser observado com os múltiplos níveis do currículo no ano de 2014.

Isso demonstra que os anos com maior quantidade de publicações sobre o tema formação em Educação Física (2013 a 2017) tal como indicado anteriormente no Gráfico 1 é constituído praticamente por um aumento de pesquisas que analisaram o currículo realizado e múltiplos níveis de desenvolvimento curricular.

No Gráfico 6 observa-se que o currículo apresentado aos professores demonstra um aumento relativo entre os anos de 2010, 2011, 2013, 2014 e 2016. A publicação de artigos que investigam os demais níveis apresentam certo padrão e estabilidade ao longo do período, exibindo crescimento esporádico e pontual, como é o caso do currículo modelado em 2009 e dos currículos prescrito²⁵ e em ação em 2016.

A categoria Múltiplos níveis identificada em 76 artigos contemplou pesquisas que investigaram dois ou mais níveis de desenvolvimento do currículo. No quadro a seguir observa-se a quantidade de níveis relacionados pelas pesquisas e a proporção de trabalhos em cada tipo de análise.

²⁵ O crescimento da quantidade de artigos publicada que analisam o currículo prescrito em 2016 pode ser explicado parcialmente pela publicação de um dossiê pela Revista Pensar a Prática sobre a Minuta de Resolução apresentada pelo CNE em 2015 que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação, Educação Física, Licenciatura.

Quadro 6: Níveis relacionados pelas pesquisas e a proporção de trabalhos em cada tipo de análise.

RELAÇÕES ENTRE OS NÍVEIS	N
Dois níveis	43
Três níveis	24
Quatro níveis	8
Cinco níveis	1

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 6 indica que a maior parte das pesquisas que analisa múltiplos níveis de desenvolvimento do currículo (43) investiga a relação apenas entre dois níveis. Outras 24 pesquisas analisam a relação entre três níveis, oito investigam quatro níveis e apenas uma contemplou cinco níveis. Nenhuma pesquisa analisou os seis níveis de desenvolvimento do currículo.

Nesse sentido, observa-se que as pesquisas sobre formação em Educação Física, em sua maioria, não procuraram compreender o processo de construção e desenvolvimento do currículo integralmente, tal como identificado nos estudos de Maffei, Verardi, Pessôa Filho (2016) e de Neto et al (2010). Apesar disso, é possível visualizar iniciativas nesta direção.

O currículo de formação em Educação Física sofre interferência de vários atores (professores, estudantes, legislação, espaço, etc.) e, muitas vezes, estas ações não seguem a mesma racionalidade. Nesta perspectiva, restringir-se a um destes públicos ou contextos significa não contemplar outros significados que o currículo pode assumir.

Para Sacristán (2000) os níveis de desenvolvimento do currículo não são totalmente independentes, mas atuam de forma relacionada, definindo, com maneiras e forças distintas, as características da prática pedagógica. Para o autor, estes níveis ou campos de decisão curricular:

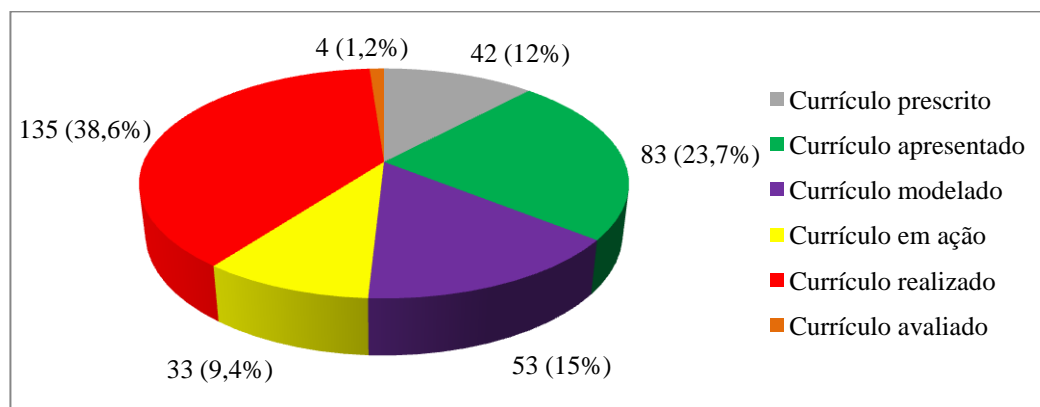
Representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de “conflito natural”, como em qualquer outra realidade social, abrindo, assim, perspectivas de mudança nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente as quais tomar partido, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 101-102).

Nesse sentido, compreender o currículo como um processo ou uma construção social significa identificar as conexões entre os níveis de desenvolvimento curricular e os espaços de autonomia que existem no sistema educativo. Ao mesmo tempo, implica considerar que a mudança em determinado nível (como é o caso da legislação que orienta os cursos de formação ou da adoção de novas metodologias de ensino) não irá

alterar significativamente os demais níveis, uma vez que seguem a princípios e lógicas próprias.

O Gráfico 7 apresenta os níveis de desenvolvimento do currículo analisados pelas pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física caso seja excluída a categoria múltiplos níveis, ou seja, inserindo nos seis níveis de desenvolvimento do currículo aquelas pesquisas que analisaram mais de um nível²⁶.

Gráfico 7: Níveis de desenvolvimento do currículo analisado pelas pesquisas excluindo a categoria "Múltiplos níveis".



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico acima indica que o currículo realizado continua sendo o nível de desenvolvimento curricular mais pesquisado, sendo analisado em 38,6% das pesquisas. O currículo apresentado ao professor demonstrou uma queda comparando-se com os números exibidos no Gráfico 6, de 33% passa para 23,7%.

Outros níveis de desenvolvimento do currículo como o currículo modelado pelos professores, o currículo prescrito e o currículo em ação apresentaram um aumento na quantidade de pesquisas comparado ao gráfico anterior. De 5,7% para 15%, de 5,7% para 12% e de 4% para 9,4% respectivamente.

Dado interessante indicado no Gráfico 7 é a presença de quatro pesquisas que analisaram o currículo avaliado na formação em Educação Física, o equivalente a 1,2% do total. Embora sua presença seja relevante, o baixo índice de pesquisas que analisam este nível de desenvolvimento do currículo continua a ser preocupante.

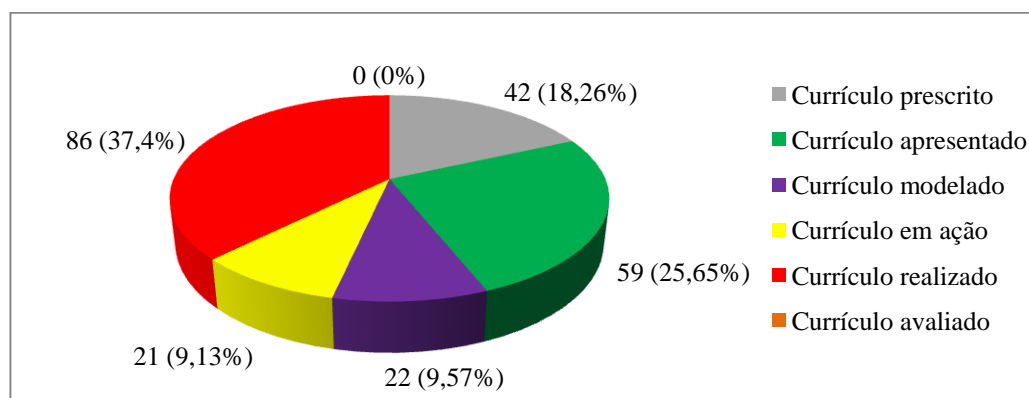
²⁶ Neste caso, a somatória da quantidade de trabalhos que analisaram cada nível ultrapassou 230 artigos, uma vez que determinadas pesquisas foram classificadas em mais de um nível de desenvolvimento curricular.

O Gráfico 8 apresenta, de forma mais clara, a quantidade de pesquisas identificadas em cada um dos níveis de desenvolvimento curricular, excluindo-se a categoria “Múltiplos níveis” e agrupando o trabalhos deste grupo de acordo a hierarquia existente entre os níveis.

Por exemplo, as pesquisas que analisaram relações entre currículo prescrito e os próximos níveis de desenvolvimento do currículo (currículo apresentado, currículo modelado, etc.) permaneceram no primeiro nível, pesquisas que analisaram relações entre o currículo apresentado aos professores e os próximos níveis foram inseridas no segundo nível e assim por diante.

A adoção deste procedimento teve como objetivo facilitar e tornar mais clara a exposição e a análise dos dados e, ao mesmo tempo, evitar que as pesquisas fossem repetidas em diferentes níveis de desenvolvimento do currículo.

Gráfico 8: Níveis de desenvolvimento do currículo, excluída a categoria "Múltiplos níveis" e agrupados os artigos deste grupo de acordo com a hierarquia existente entre os níveis.



Fonte: Elaboração própria.

Observam-se, no Gráfico 8, poucas alterações em relação aos valores apresentados no gráfico anterior. Os níveis de desenvolvimento do currículo realizado e apresentado aos professores continuam sendo aqueles com maior quantidade de pesquisas, com 37,4% e 25,65% respectivamente.

A quantidade de pesquisas que analisaram o currículo prescrito continua a mesma, embora sua porcentagem total tenha aumentado (visto que a quantidade de pesquisas em geral diminuiu nesta comparação). O currículo modelado pelos professores e o currículo em ação apresentaram uma ligeira queda, enquanto o currículo avaliado não aparece em nenhuma pesquisa.

A partir da leitura e análise das informações presentes nos artigos foram construídas subcategorias, procurando aglutinar possíveis temas ou assuntos em torno dos quais estariam localizadas as pesquisas que analisavam cada nível do currículo. Os dados e análises serão apresentados seguindo a ordem dos níveis de desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2000).

3. 2. 1 Pesquisas sobre formação em Educação Física que analisaram o currículo prescrito

No quadro apresentado a seguir encontram-se as subcategorias (temas) elaboradas a partir das pesquisas que analisaram o currículo prescrito. Este nível de desenvolvimento curricular é representado por Resoluções, Diretrizes Curriculares entre outras legislações que orientam e regulam a formação em Educação Física.

Quadro 7: Temas analisados pelas pesquisas que investigaram o currículo prescrito que orienta e regula a formação em Educação Física.

TEMAS	N	EXEMPLOS
Diretrizes Curriculares Nacionais	22	“O presente estudo se esmera sobre a análise das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de educação física, homologada através da resolução 07/04” (101).
Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física	7	“O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação de professores de Educação Física (EF), ao longo das últimas três décadas, vem passando por transformações no sentido de fortalecer esta etapa da formação inicial, aproximando o acadêmico de seu futuro campo profissional e do cotidiano docente. Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi, por meio de uma análise documental, apresentar e discutir as principais leis que sustentam e subsidiam o ECS na formação de professores de EF no Brasil, a partir da Resolução CFE 03/1987” (34).
História da formação em Educação Física	7	“Os resultados indicam que a idealizada educação integral do homem foi processual e estruturalmente lenta nas escolas modelares do Estado de São Paulo no período da primeira República” (45).
Formação continuada	3	“Esta pesquisa focaliza a formação continuada, levando-se em consideração os entendimentos e as vivências dos professores de Educação Física no contexto do Governo Estadual do RS, gestão 2007-2010, e as diretrizes nacionais e estaduais que a regem” (153).
A pesquisa na formação em Educação Física	2	“Para alcançar tal propósito procuramos compreender se a pesquisa é componente integrante nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e analisamos a concepção e a indicação de inclusão da pesquisa estabelecida no projeto político pedagógico do curso de formação” (16).
Formação em Educação Física na modalidade EAD	1	“Esta investigação constituiu-se em um estudo de caso, descritivo-exploratório, de caráter qualitativo sobre a implementação do curso de Licenciatura em Educação Física (EF) a distância da UnB no contexto do Sistema UAB” (103).

Fonte: Elaboração própria.

Como se observa no Quadro 7 o tema mais recorrente entre as pesquisas que analisaram o currículo prescrito de formação em Educação Física foi “Diretrizes Curriculares Nacionais” (DCNs) com 22 artigos. Neste conjunto, encontram-se pesquisas que analisam as DCNs para a formação de professores de Educação Física, as DCNs para a formação de professores para a Educação Básica e disputas políticas em torno da elaboração das DCNs e a Minuta de DCNs para o curso de graduação em Educação Física - Licenciatura publicada em 2015.

Em relação ao tema das DCNs os artigos indicam influências diretas do campo econômico sobre a elaboração da política curricular que orienta a formação superior em Educação Física. Excertos destas pesquisas podem ser visualizados abaixo.

Compreendemos que as atuais Diretrizes estão alicerçadas às pedagogias do capital, não contribuindo dessa maneira para a formação humana. Desse modo, apontamos a necessidade de superação das DCNEF, defendendo a construção da Licenciatura Ampliada enquanto proposta de formação que atenda aos interesses da classe trabalhadora por ter uma concepção pautada no pleno desenvolvimento humano e de superação da atual sociedade (104).

Finalizamos, demonstrando o caráter de adaptação às necessidades do capital que a formação profissional da área vem promovendo e apontamos para uma formação com base num viés crítico ao modo de produção capitalista e a necessidade de superação do mesmo (117).

Este artigo apresenta uma breve análise sobre os desafios e as contradições apresentados para a formação de professores de educação física para o sistema escolar imposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais com vistas na formação inicial de professores para a educação básica. Também aborda questões que representam rupturas entre a realidade social e o mundo oficial representado pelo Estado no desenvolvimento de políticas públicas de cunho neoliberal (180).

Este artigo explicita as atuais políticas governamentais de formação de professores para o ensino básico no país. Ressalta, inicialmente, o lugar estratégico que esta formação ocupa no interior de um processo de reestruturação educacional mais amplo. Apresenta as principais críticas que têm sido levantadas a respeito desta formação, entre as quais sobressai a forte fragmentação do processo e consequente desqualificação (182).

Os trechos das pesquisas apresentados acima evidenciam análises críticas sobre as DCNs para a formação de professores de Educação Física e sobre as DCNs para a formação de professores para a atuação na Educação Básica. Tais análises indicam a pretensão do Estado, apoiado em princípios neoliberais, de modelar a formação superior

e a Educação Básica para atender às novas demandas do mercado e oferecer condições de reestruturação ao sistema econômico capitalista.

Nesse sentido, o currículo prescrito que orienta a formação em Educação Física é mediado principalmente por interesses externos aos atores do campo científico da Educação Física. Ou seja, a elaboração do currículo é desarticulada do trabalho realizado pelos professores responsáveis pela própria formação.

Assim, como afirma Sacristán (2000, p. 140), a elaboração do currículo prescrito, na maior parte dos casos

Trata-se de uma intervenção burocrática e tecnocrática do currículo, que amplia o espaço de decisões do nível burocrático e político, diminuindo os espaços de decisão dos principais protagonistas da adaptação do currículo para a prática, que são os professores.

Diante disso, a autonomia dos professores se circunscreve principalmente nos aspectos metodológicos e nas formas de relacionamento com os estudantes. A intervenção sobre as dimensões contextuais, culturais e organizativas do currículo permanece como responsabilidade exclusiva das instâncias políticas e burocráticas da sociedade.

Uma questão também apresentada pelas pesquisas é a necessidade de elaborar outro modelo de formação superior em Educação Física que supere a realidade social atual. Exemplo citado em quatro artigos é a Licenciatura Ampliada, modelo que se sustenta na formação crítica, nos interesses da classe trabalhadora e no pleno desenvolvimento humano.

Apesar disso, o resultado obtido por uma pesquisa pode indicar que a tentativa de criação de um único curso de formação em Educação Física apresentaria problemas. O trabalho procurou identificar diferenças entre o curso de licenciatura plena, vigente até a aprovação das DCNs em 2002 e 2004, e o modelo atual onde a licenciatura é separada do bacharelado. As conclusões da pesquisa são apresentadas a seguir.

A pesquisa envolveu 251 alunos concluintes da nova formação e 280 alunos concluintes da antiga formação, além do Coordenador dos cursos de uma Instituição de Ensino Superior. [...] Alunos entendem que o curso tem privilegiado aspectos pedagógicos permitindo maior relação entre as disciplinas, favorecendo um conhecimento integrado e não fragmentado como apontam os alunos da formação antiga; há aproximação dos conhecimentos teóricos com a atuação prático-pedagógica e aptidão para atuar na escola, demonstrando diferença entre cursos (131).

A pesquisa citada acima indica que o formato atual da formação em Educação Física, em cursos distintos de licenciatura e bacharelado, tem permitido, aos cursos de licenciatura (objeto de análise da pesquisa 131), privilegiar os aspectos pedagógicos, estreitar as relações entre as disciplinas do curso e promover maior interlocução entre conhecimentos teóricos e o exercício profissional no contexto escolar.

Outra pesquisa constatou que a atual formação em Educação Física na modalidade bacharelado se encontra deficitária frente às demandas do Sistema Único de Saúde. Nesse sentido, os autores consideram que suprimir a formação específica para o setor saúde e tornar a formação generalista contribuiria ainda mais para sua fragilização.

Observa-se, desta forma, problemas relacionados com a proposta de unificação dos cursos de formação em Educação Física, algo previsto, por exemplo, pela Minuta de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física - Licenciatura aprovada em 2015²⁷.

Por outro lado, a manutenção de formações distintas foi identificada também como um problema em duas pesquisas. Os trechos apresentados a seguir ilustram este processo.

Ficou explícito que as políticas de formação não estão sendo suficientes, nem assumidas socialmente e que a avaliação dos cursos tem se apresentado vulnerável para a formação de licenciados (134).

Constatamos limitada oferta de cursos públicos quando comparada as instituições privadas; maior oferta de cursos de bacharelado (formação ampliada e generalizada) nos campos da saúde, do esporte e lazer; cursos definidos especificamente para a formação de professores escolares e descompasso entre os discursos pedagógicos e as estruturas curriculares. Concluimos necessária mudança de mentalidade curricular para se concretizar os discursos pedagógicos dos Cursos (140).

Estas pesquisas, como é possível visualizar, destacam a insuficiência das políticas na definição dos currículos de formação, sua parca apropriação pela sociedade e a baixa qualidade dos cursos de licenciatura em Educação Física oferecidos. Indicam também que a estrutura curricular dos cursos (possivelmente os de licenciatura) está seguindo perspectivas distintas daquelas previstas nos PPCs, com destaque para o abandono da dimensão pedagógica.

²⁷ A Minuta de Resolução foi aprovada em 2015 pelo Conselho Nacional de Educação e procura alterar as DCNs para a formação de professores de Educação Física, revogando a existência de cursos e formações distintas, modelo existente até então, e instituindo uma nova e única formação para a área (RODRIGUES et al, 2016).

Pode-se considerar, nesse sentido, a hipótese apresentada por Castellani Filho (2016) de que os cursos de Bacharelado estariam²⁸ travestidos nos cursos de Licenciatura, dado a influência política e econômica dos diversos campos de trabalho não escolares existentes e da expansão do ensino superior privado que busca atender, sobretudo, esta demanda, tal como descrito na pesquisa anteriormente citada (140).

A consequência deste processo, como se observa nas pesquisas, é a fragilização dos cursos de licenciatura e da formação de professores de Educação Física para a atuação na Educação Básica.

A leitura dos resumos das pesquisas que analisaram o currículo prescrito da formação em Educação Física nos permite considerar, de um modo geral, que a existência de cursos distintos favoreceu, principalmente, a expansão de cursos para atender campos de atuação não escolares. Ao mesmo tempo, cursos de licenciatura têm alterado sua estrutura curricular desconsiderando a dimensão pedagógica, enquanto outros têm promovido maior aproximação entre as disciplinas que compõem a formação didático-pedagógica.

Conclui-se, nesta perspectiva, que a formação em Educação Física enfrenta um dilema, reflexo, sobretudo, das mudanças sociais e econômicas do mundo do trabalho e de uma política curricular intransigente e, ao mesmo tempo, pouco clara nas suas diretrizes. Os impasses percebidos foram vários e os modelos apresentados não conseguem solucionar completamente os desafios encontrados.

Três pesquisas, no entanto, apresentaram algumas possibilidades de enfrentamento da realidade, presentes, sobretudo, nas brechas oferecidas pelo sistema educacional e no processo de implantação e desenvolvimento curricular pelas Instituições de Ensino Superior (IES), como se pode observar nos seguintes trechos.

As análises documentais foram realizadas nos currículos de formação de três Instituições de Ensino Superior (IES) e identificou três formas substancialmente diferente de repercussão das orientações legais (86).

Vem sendo estabelecido um debate entre professores, estudantes e pesquisadores, que passaram a manifestar posições a respeito da reconfiguração curricular. Neste debate, o currículo é muitas vezes tratado como um elemento que apenas absorve as demandas legais propostas para a reconfiguração curricular. Com base no currículo de

²⁸ O autor indica aqui uma possível consequência da extinção do curso de Bacharelado e o estabelecimento de um único curso de Licenciatura, propostas apresentadas pela Minuta de Projeto de Resolução no ano de 2015 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No entanto, dado teor das análises e conclusões das pesquisas citadas, pode-se identificar indícios desta transformação indicada pelo autor.

Licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior apresentamos evidências da compreensão de que as políticas curriculares são documentos que permitem múltiplas interpretações (90).

Avaliamos ao final que os limites colocados pelas DCNEF podem ser aprofundados nas reformulações curriculares através de interpretações equivocadas e que tais interpretações demonstram como a categoria luta de classes ainda apresenta-se como essencial para a compreensão da realidade (118).

Como se pode observar nos trechos destacados acima, as pesquisas indicam que as políticas curriculares permitem diferentes interpretações, o que leva as instituições de ensino a elaborarem currículos diferentes de formação em Educação Física. Daí a necessidade, como afirma Sacristán (2000), de compreender os contextos locais onde os interesses e perspectivas dos professores e demais agentes são colocados em jogo na elaboração dos currículos.

Para Sacristán (2000, p. 26) “o projeto configura em grande parte a prática pedagógica, mas é, por sua vez, delimitado e limitado em seus significados concretos por essa mesma prática, que existe previamente a qualquer projeto curricular”. Isso indica que os professores possuem possibilidade de intervir sobre o significado original da política curricular, autonomia que nenhuma lei ou diretriz poderá eliminar.

Uma pesquisa com o tema “Diretrizes Curriculares Nacionais” verificou a adequação do Projeto Pedagógico de um curso (PPC) de licenciatura em Educação Física às novas DCNs. Foram analisados o perfil profissional, o modelo curricular e a proposta de avaliação adotada no PPC do curso. A investigação obteve os seguintes resultados.

Entre os dados mais significativos constatou-se que o perfil profissional de professor apresentado segue uma orientação Acadêmica, Tecnológica, Prática e Sócio-Reconstrucionista, apontando no processo de avaliação o domínio da orientação Acadêmica, bem como assinalando que a avaliação aparece como a grande lacuna no projeto pedagógico (126).

A pesquisa realizada demonstrou que o perfil de profissional almejado pelo curso segue uma orientação acadêmica, tecnológica, prática e sócio-reconstrucionista. Também foi constatada uma lacuna referente à proposta de avaliação a ser realizada pelos professores do curso de formação em Educação Física.

Como afirmam Tenório e colaboradores (2012) a ausência de indicações sobre a avaliação em propostas curriculares não permite saber se os objetivos propostos para a formação estão sendo alcançados. Dessa maneira, a prática pedagógica dos professores

passa a se fundamentar “em intencionalidades aleatórias, desarticuladas de formas e instrumentos avaliativos” (TENÓRIO et al, 2012, p. 545).

O segundo tema com maior frequência nas pesquisas que analisaram o currículo prescrito foi “Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física”, com sete artigos. Neste conjunto, encontram-se pesquisas que analisaram o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), a inclusão e a educação ambiental.

Um artigo analisou a legislação que regula e orienta o ECS nos cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil. Como resultado, a pesquisa indica avanços no processo de organização e estruturação do ECS caracterizando-o como uma etapa fundamental na formação dos futuros professores de Educação Física.

Dois trabalhos identificaram diferenças entre o currículo prescrito (legislação que regula o ECS) e demais níveis de desenvolvimento do currículo. Trechos destas pesquisas são observados a seguir.

Os resultados apontaram que a PCC²⁹ não está desenvolvida tal como proposto em seu Projeto Pedagógico. Conclusivamente, essas dificuldades envolvem processos formativos específicos para os sujeitos que desenvolvem a PCC na área de Educação Física (96).

Percebeu-se a inexistência de uniformidade entre as instituições pesquisadas e, em algumas, a ausência de discussões a respeito dos estágios evidencia que as IES pouco se comprometem com a qualidade dessa experiência no processo de formação profissional e que, talvez, normas legais mais específicas sobre número máximo de alunos orientados por orientador pudessem colaborar para que esse problema fosse minimizado (137).

Observa-se, nestes contextos, que a legislação que orienta o ECS não tem sido observada integralmente na elaboração e no desenvolvimento de práticas de formação nos cursos de Educação Física. Os autores da última pesquisa citada, por exemplo, sugerem inclusive a criação de normas mais específicas para a organização do ECS nas IES.

A inclusão também foi uma das disciplinas analisadas pelas pesquisas que investigaram o currículo prescrito na formação em Educação Física. Da mesma forma que os trabalhos que analisaram o estágio, uma pesquisa que investigou a disciplina inclusão também constatou uma contradição no processo de execução da prescrição curricular.

²⁹ Prática como Componente Curricular.

No que diz respeito ao entendimento sobre inclusão escolar os resultados apontam superficialidade em 39% das respostas e conhecimentos básicos em 61% das respostas. Indicam ainda que 61% dos participantes não expressam conhecimentos suficientes para incluir alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. Observa-se contradição entre ordenamento legal e processo formativo oferecido (170).

A consideração apresentada pela pesquisa acima indica que a apreensão do currículo por parte dos estudantes foi bastante incipiente. No entanto, pela ausência, na pesquisa, de análises sobre os outros níveis de desenvolvimento do currículo, como o currículo modelado pelos professores e o currículo em ação, torna-se difícil o entendimento dos fatores que intervêm neste processo.

O tema “História da formação em Educação Física” também figurou como o segundo mais recorrente entre as pesquisas que analisaram o currículo prescrito na formação em Educação Física, com sete artigos. Neste conjunto, as pesquisas investigaram em documentos, registros e depoimentos de ex-alunos e ex-professores, como eram os cursos de formação em Educação Física em diferentes períodos da história.

Cinco pesquisas deste grupo analisam como foi realizado o processo de apropriação da política curricular de formação em Educação Física por instituições de ensino superior em diferentes períodos da história. Exemplos destas pesquisas podem ser observados abaixo.

Concluimos que a pressão exercida pelo marco regulatório educacional sobre os cursos de formação da ESEF/UFRGS foi mais intensa em três grandes momentos: federalização da escola em 1970, mudanças curriculares de 1987 e divisão licenciatura/ bacharelado em 2005 (74).

O presente estudo, desenvolvido em dissertação de mestrado, verifica as continuidades e discontinuidades nas modificações curriculares ocorridas em 1969 e 1987 no curso de graduação em educação física, partindo da criação da ENEFD. [...] Os dados obtidos demonstraram como o processo indutivo de herança cultural se fez tão presente, permanecendo sem grandes alterações a prescrição curricular em educação física, a não ser em termos de inclusão, exclusão e/ou fusão de disciplinas, com ênfase no enfoque técnico-biológico e esportivo (173).

A primeira pesquisa indica que a pressão exercida pela política curricular foi mais intensa na IES pesquisada em 1970 com a federalização da instituição e com mudanças nas diretrizes curriculares realizadas em 1987 e em 2005. A segunda pesquisa

demonstra que as alterações curriculares na IES investigada não foram tão significativas entre os anos de 1969 e 1987.

Os resultados encontrados sinalizam para uma maior pressão da política curricular sobre as instituições de ensino superior. Esta pressão pode estar relacionada com as novas demandas do mercado e com os princípios neoliberais adotados pelo Estado, tal como constatado em pesquisas citadas anteriormente.

Outro artigo com o tema “História da formação em Educação Física” apresenta uma consideração importante a respeito da legitimidade da política curricular de formação em Educação Física e critica a ausência de clareza dos professores das IES no processo de alteração curricular dos cursos. Segundos os autores,

Nos últimos anos, utilizamos tempo importante da formação inicial em EF enveredando esforços em reestruturações curriculares estabelecidas sob discutível processo legitimador, sem a devida clareza epistemológica (163).

A conclusão apresentada pela pesquisa corrobora com as afirmações apresentadas por Castellani Filho (2016) e Neto et al (2010) de que a clareza epistemológica é incipiente nas pesquisas sobre formação em Educação Física, algo que se reflete (ou é reflexo) do processo passivo de alteração curricular realizado pelas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, como afirma Sacristán (2000), na medida em que o currículo prescrito é assimilado indistintamente pelos meios tradutores e pelas instituições de ensino, ele se transforma no próprio currículo adotado e desenvolvido, tornando a formação um reflexo das pretensões estabelecidas na legislação.

Sacristán (2000) assevera também que a força da perspectiva técnica e burocrática que prescreve e regula o currículo decorre da debilidade crítica do discurso pedagógico, isto é, da fragilidade intelectual dos professores. Assim, o conhecimento dos princípios e interesses que constituem a prescrição curricular é fundamental para os professores exercerem sua função de planejamento do ensino de forma autônoma e consciente.

A “Formação continuada” foi o tema identificado em três artigos. As pesquisas com este tema analisam relações entre diferentes níveis de desenvolvimento do currículo de cursos de formação continuada oferecidos aos professores de Educação Física nas escolas.

Em relação a este tema, uma das pesquisas constatou uma discrepância entre o currículo prescrito e o currículo realizado pelos professores. O resumo do artigo pode ser visualizado logo abaixo.

Esta pesquisa focaliza a formação continuada, levando-se em consideração os entendimentos e as vivências dos professores de Educação Física no contexto do Governo Estadual do RS, gestão 2007-2010, e as diretrizes nacionais e estaduais que a regem. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de entrevistas com professores de Educação Física da Rede Pública de Ensino no âmbito urbano e rural. Os resultados demonstram que as medidas adotadas pelo governo não atendem às necessidades e expectativas dos professores e não garantiram o direito à formação continuada instituídas nas diretrizes nacionais e estaduais (153).

Observa-se no texto acima que as diretrizes que regulam os cursos de formação continuada definidas no âmbito político-administrativo não atendem às necessidades e aos interesses dos professores investigados. Ao mesmo tempo, os cursos de formação não estão sendo oferecidos de forma contínua, tal como estabelecido na legislação, evidenciando um descompasso entre o documento prescrito e a realidade dos professores nas escolas.

“A pesquisa na formação em Educação Física” foi o tema investigado em dois artigos. Nestes, os autores procuraram analisar se nas DCNs, em PPCs, planos de ensino e respostas de discentes se a pesquisa era elemento integrante da formação inicial em Educação Física. Um dos trabalhos concluiu que a pesquisa faz parte da organização da instituição de ensino, mas apresenta ainda alguns limites.

O tema “Formação em Educação Física na modalidade EAD” foi identificado em uma pesquisa. Entre outras coisas, a pesquisa sobre este tema constata uma diferença expressiva entre os níveis do currículo analisados, como se pode observar no seguinte trecho.

Como resultado mapeamos que apesar da potencialidade das novas ferramentas educacionais tecnológicas, o modelo que está colocado para a política do Sistema UAB ainda apresenta muitas lacunas e principalmente falta de seriedade com o trabalho docente. No entanto, apesar do Sistema UAB estabelecer nexos entre a educação a distância (EAD) e o ideário neoliberal, a autonomia das universidades federais vem empreendendo esforços para que seja possível uma formação com qualidade crítica e emancipadora (103).

A conclusão da pesquisa indica que o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)³⁰, ao buscar promover a expansão dos cursos de educação a distância, se sustenta em interesses neoliberais. Ao mesmo tempo, o modelo de curso adotado possui lacunas e, sobretudo, pouca preocupação com o trabalho docente.

Nesta perspectiva, como afirma Sacristán (2000, p. 13), o currículo é estabelecido por comportamentos políticos, administrativos, didáticos e econômicos que, muitas vezes, encobrem “pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc.”.

Mesmo diante das dificuldades e limitações impostas pelo sistema de educação a distância as instituições de ensino superior procuram, dentro de suas possibilidades, promover cursos de Educação Física capazes de garantir uma boa formação, adotando, inclusive, perspectivas críticas e emancipatórias, contradizendo, dessa forma, os princípios defendidos pela lógica do sistema UAB.

Nesse sentido, como afirma Sacristán (2000, p. 29),

Na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade.

Tal como se observou na pesquisa citada anteriormente, a perspectiva de formação crítica adotada pelas universidades federais coexiste com os princípios e lógicas neoliberais da política de educação a distância implementada pelo Estado. Isso demonstra a presença da disputa política e ideológica nos diferentes espaços e esferas de desenvolvimento do currículo, produzindo, conseqüentemente, reflexos sobre a própria formação.

As pesquisas que analisaram o currículo prescrito evidenciaram influências do campo econômico, político e social sobre a elaboração dos documentos legais que orientam a formação superior em Educação Física. Em relação ao modelo de formação, foram identificadas vantagens e desvantagens de se manter cursos distintos bem como de se desenvolver uma formação única em Educação Física.

³⁰ “O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. [...] Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância”. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>>. Acessado em: 04 de agosto de 2018.

A possibilidade de construção e adaptação curricular pelas IES, ao mesmo tempo, constitui-se enquanto uma saída para a proposição de perspectivas diferentes daquelas estabelecidas pela política curricular para a formação em Educação Física. Este estreito espaço de autonomia foi apropriado, em alguns casos, para o desenvolvimento de uma formação crítica e emancipatória e para o aperfeiçoamento da formação de professores de Educação Física.

No subcapítulo a seguir são apresentadas e discutidas as pesquisas que analisaram o currículo apresentado aos professores. Os dados e análises realizadas procuram ilustrar as diferentes perspectivas e realidades dos projetos e cursos de formação em Educação Física desenvolvidos nas instituições de ensino no país.

3. 2. 2 Pesquisas sobre formação em Educação Física que analisaram o currículo apresentado aos professores

No Quadro 8 são demonstrados os temas (subcategorias) das pesquisas sobre formação em Educação Física que analisaram o currículo apresentado aos professores. Este nível de desenvolvimento do currículo, como descrito no Capítulo 2, é representado por pesquisas que analisam Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), matrizes curriculares, ementas de disciplinas, entre outros elementos que constituem o currículo adotado pelas instituições de ensino superior e são apresentados formalmente aos professores como o currículo a ser seguido.

Quadro 8: Temas analisados pelas pesquisas que investigaram o currículo apresentado aos professores.

TEMAS	N	EXEMPLOS
Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física	21	“O presente artigo tem como objetivo analisar as ementas das disciplinas obrigatórias que compõe o currículo dos licenciandos do curso de Educação Física da UFRJ, observando se e como a Inclusão é tratada durante sua formação” (53).
Formação continuada	10	“Esse artigo tem como enfoque observar os cursos de formação continuada realizadas durante os anos 2003 a 2010 na 21a GERED situada no município de Criciúma/SC” (94).
Fundamentos da formação inicial em Educação Física	7	“Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa iniciada em 2004, na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, tendo como um dos objetivos identificar os paradigmas norteadores do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília e suas respectivas influências na formação do corpo docente” (10).
História de cursos de formação em Educação Física	6	“De tal modo, o objetivo central do estudo foi o de compreender como ocorreu a formação de professores de Educação Física no período anterior a institucionalização da ESEF” (71).

Sugestões para os cursos de formação em Educação Física	4	“Acredita-se, pois, que esses cinco critérios contribuam para a implementação de diferentes modalidades de práticas pedagógicas, as quais permitirão ao conhecimento pedagógico do conteúdo atuar como interlocutor entre a base de conhecimentos para o ensino e o contexto de ensino e aprendizagem, o que potencializará o gradativo desenvolvimento do próprio conhecimento pedagógico do conteúdo e a formação docente dos futuros professores ao longo da formação inicial em Educação Física” (186).
Aumento da quantidade de cursos de formação em Educação Física	3	“Os resultados mostraram que em 2006 havia 746 cursos, sendo 63,3% ofertados pelas IES privadas. Nos anos iniciais do século XXI observou-se que a oferta de cursos de licenciatura ainda predomina na área, porém há um aumento considerável do número de cursos de bacharelado, principalmente nas IES privadas, bem como a tendência de equilíbrio no número de concluintes em ambos os cursos” (129).
Outros aspectos da formação inicial em Educação Física	3	“Este texto apresenta o resultado de uma pesquisa que analisou as atividades complementares dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás” (97).
Formação em Educação Física na modalidade EAD	3	“A pesquisa teve por objetivo analisar como a prática reflexiva é contemplada na proposta pedagógica de um curso de Educação Física na modalidade de Educação a Distância” (218).
Diferenças entre os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física	2	“Esta pesquisa do tipo descritiva objetivou identificar na matriz curricular de cursos de educação física a distribuição da carga horária por área do conhecimento, com vistas ao entendimento de como a formação se caracteriza no Paraná, especialmente quanto à existência de características próprias para os cursos de licenciatura e bacharelado” (191).

Fonte: Elaboração própria.

O tema mais recorrente entre as pesquisas que analisaram o currículo apresentado aos professores foi “Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física” com 21 artigos. Na análise anterior, este tema apareceu em segundo lugar com apenas sete artigos.

Entre as pesquisas com este tema identificam-se análises de diferentes disciplinas ou componentes do currículo de formação em Educação Física, tais como: saúde pública, lazer, dança, inclusão, práticas circenses, políticas públicas, biomecânica, infância, mídia e esporte.

A pretensão destes trabalhos, de modo geral, era identificar como tais temas ou conteúdos estavam presentes na formação. Para isso, eram investigados documentos dos cursos, planos de ensino e realizadas entrevistas com docentes e discentes. As pesquisas constataram diferentes características na forma de desenvolvimento destas disciplinas, encontraram avanços, mas, também, fragilidades na formação oferecida pelas instituições de ensino.

Em relação à disciplina saúde pública, duas pesquisas identificaram dificuldades dos cursos em materializar este tema na formação inicial em Educação Física. Trechos dos resumos destas pesquisas podem ser observados a seguir.

Entretanto, observa-se ausência de fundamentação na formação e intervenção profissional para além da perspectiva biologicista (157).

Verificou-se, na maioria dos cursos de graduação em Educação Física, a ausência de disciplinas envolvendo conteúdos de Saúde Pública/Coletiva, bem como o reduzido número de publicações nesta área, em periódicos da Educação Física (222).

A primeira pesquisa citada indica que a perspectiva dominante no ensino da saúde pública ou coletiva na formação inicial em Educação Física ainda é a biológica. A segunda pesquisa constata que poucos cursos de formação em Educação Física têm ofertado disciplinas relacionadas à saúde pública ou coletiva. Estes resultados se assemelham àqueles apresentados anteriormente em relação à formação deficitária em saúde pública ou coletiva.

Outras fragilidades identificadas nos cursos de formação em Educação Física foram ênfase na dimensão instrumental da mídia-educação, pouca apropriação das teorias críticas pelas disciplinas esportivas e pouca preocupação com as questões políticas que envolvem o tema da inclusão.

Alguns avanços foram identificados no trato das disciplinas lazer e práticas circenses. Excertos destas pesquisas podem ser verificados nos parágrafos seguintes.

Os resultados destacam que o número de disciplinas está aumentando, não se reduzindo à recreação, mas contemplando as relações com outras esferas da vida, historicidade e abrangendo os diferentes conteúdos culturais (58).

Constatou-se que os processos investigados foram sedimentados no contexto de intensas histórias de mobilizações e embates, de trajetórias de pesquisa na busca pela construção de sólidos conhecimentos para além dos limites que os tempos e espaços institucionais impõem (48).

Observa-se, na primeira pesquisa, um aumento nas disciplinas que tratam o lazer na instituição investigada, além de uma ampliação dos conteúdos e realidades em que se manifestam o lazer. A segunda pesquisa identifica avanços no processo de implementação de experiências formativas sobre práticas circenses em cursos de formação inicial em Educação Física, com destaque para a mobilização dos participantes na construção do conhecimento abordado.

Outras duas pesquisas com o tema Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física identificaram diferenças entre os conteúdos previstos no Projeto

Pedagógico de Curso e a forma como eles eram materializados no currículo. Trechos destas pesquisas são apresentados a seguir.

Os achados evidenciam que o conteúdo jogo é predominantemente contemplado por uma disciplina obrigatória, ofertada nos primeiros semestres, todavia nem sempre como objeto central. Observamos ainda, o distanciamento entre o que propõe o Projeto Pedagógico de Curso e o que se materializa nos currículos, a sobreposição de determinadas áreas de conhecimento e o direcionamento do conteúdo jogo ao universo infantil (26).

O currículo analisado dá conta de aspectos gerais referentes a uma atuação consciente na Educação Infantil. No entanto, poucas são as citações específicas à Educação Infantil, e estas apresentam enfoques contraditórios, além de uma sobreposição de conteúdos entre as disciplinas (152).

Os trechos acima exibidos indicam dificuldades dos cursos de formação em Educação Física em concretizar nos currículos as intenções previstas no PPC. Ao mesmo tempo, as diferenças entre os pressupostos do PPC e as disciplinas do currículo, revelando, mais uma vez, que os níveis do currículo constituem espaços distintos e que podem retratar formações diferentes e, até mesmo, contrárias (SACRISTÁN, 2000).

O segundo tema mais frequente nas pesquisas que analisaram o currículo apresentado aos professores foi “Formação continuada”, com dez artigos. Anteriormente, nas pesquisas que analisaram o currículo prescrito este tema foi constatado em apenas três artigos.

As pesquisas com este tema analisaram projetos e programas de formação continuada oferecidos aos professores por diferentes instituições, como universidades, faculdades e redes públicas de ensino. Três pesquisas identificaram discrepâncias entre os projetos desenvolvidos e os discursos dos participantes.

Um dos trabalhos sugeriu maior aproximação entre escola e universidade e outro a criação de projetos consoantes com as possibilidades dos professores. Um artigo, por outro lado, relata uma experiência de formação continuada que obteve resultados satisfatórios entre os professores de Educação Física, ao permitir a interação entre os participantes, favorecendo a construção coletiva do saber.

Os dados e resultados apresentados por estas pesquisas indicam que os cursos de formação continuada precisam estar atentos à realidade educacional das escolas e dos professores. Sugeriu-se também o trabalho colaborativo (compartilhamento de

experiências, etc.) como uma estratégia eficaz no desenvolvimento dos cursos de formação continuada.

O tema “Fundamentos da formação inicial em Educação Física” foi o terceiro mais frequente entre as pesquisas que analisaram o currículo apresentado aos professores, sendo identificado em sete artigos. Neste grupo, as pesquisas analisaram o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na constituição dos cursos, os paradigmas norteadores dos cursos e o desenvolvimento de práticas formativas baseadas no conhecimento pedagógico do conteúdo.

Três pesquisas analisam como as novas tecnologias para informação e comunicação (TICs) estão presentes na formação inicial em Educação Física. Todos os trabalhos indicam que as TICs aparecem sob a forma de disciplinas e não modificam a estrutura dos currículos dos cursos.

Duas pesquisas buscaram identificar e analisar os paradigmas norteadores dos currículos de cursos de formação em Educação Física. Uma destas pesquisas apresenta uma conclusão importante sobre a repercussão do debate epistemológico realizado pelos professores na elaboração de um currículo de licenciatura em Educação Física. “Percebe-se que as divergências políticas e epistemológicas dos professores que auxiliaram a elaboração da proposta curricular se destacam frente às demandas legais” (33).

Os resultados apresentados pela pesquisa citada indicam que as discussões teóricas entre os professores repercutiram de forma mais decisiva do que as exigências legais na concretização do currículo. Isso demonstra, tal como discutido anteriormente, que os professores e instituições de ensino possuem espaços para a intervenção sobre o currículo.

Apesar de relevante, a compreensão dos princípios e teorias que fundamentam os cursos de formação foi almejada em apenas dois trabalhos. Dessa forma, ratifica-se a afirmação apresentada anteriormente de que a clareza epistemológica ainda é um entrave a ser superado pelas pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física.

O tema “História da formação em Educação Física” foi identificado em seis artigos, um artigo a menos que no subcapítulo anterior. Neste tema, as pesquisas analisam cursos de formação em Educação Física em determinados períodos da história. Alguns resultados encontrados são diferenças de gênero nas disciplinas desenvolvidas no curso e ênfase dos currículos em aspectos morais, religiosos e humanistas.

O tema “Sugestões e propostas para os cursos de formação em Educação Física” foi identificado em quatro artigos. Com base em diferentes teorias, as pesquisas deste grupo buscam apresentar propostas e sugestões para os cursos de formação de professores.

Neste conjunto, situam-se, por exemplo, estratégias de aproximação entre os contextos de formação e da Educação Básica, uma proposta de curso de formação de professores de Educação Física alicerçada nas demandas provenientes da escola pública, de movimentos sociais e entidades da área da Educação Física e a iniciativa de criação de cursos de bacharelado em Educação Física com ênfase na saúde e apoiados por uma Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde.

As propostas e sugestões apresentadas pelas pesquisas, como se observa, procuram suprir carências da formação inicial identificadas em outros trabalhos anteriormente citados, como a necessidade de aproximação entre os cursos de licenciatura e a Educação Básica e a deficitária formação para atender as demandas da saúde pública ou coletiva.

“Aumento da quantidade de cursos de formação em Educação Física” foi um tema constatado em três artigos. As pesquisas com este tema avaliam o aumento do número de cursos de formação em Educação Física no Brasil nos últimos anos. Apresentam como conclusões o crescimento do número de IES privadas e a orientação pelo conceito neoliberal de qualidade, a expansão significativa dos cursos de bacharelado em Educação Física principalmente em instituições de ensino privadas e o direcionamento da formação profissional em Educação Física pelos interesses do mercado.

A partir destas conclusões é possível considerar que a expansão quantitativa dos cursos de formação em Educação Física está diretamente relacionada com os interesses do mercado de trabalho por novos profissionais, como também com a abertura de novas vagas e cursos no ensino superior privado. Estes fatores já foram sumariamente destacados no subcapítulo anterior ao discutir a influência do campo econômico na elaboração do currículo prescrito que orienta e regula a formação em Educação Física.

Em relação ao tema “Outros aspectos da formação inicial em Educação Física”, com três artigos, observou-se a existência de pesquisas que analisaram atividades complementares realizadas pelos acadêmicos, produções veiculadas por um grupo de pesquisa e percepções de docentes e discentes sobre o curso de formação em Educação Física.

O tema “Formação em Educação Física na modalidade EAD³¹” foi identificado também em três artigos. Uma das pesquisas deste grupo identifica, assim como uma pesquisa citada no subcapítulo anterior, diferenças entre os pressupostos do curso e a forma como ele era desenvolvido pela instituição de ensino.

Como resultado, destaca-se que o saber das práticas corporais marca a perspectiva dos componentes da equipe pedagógica, tanto na sua história de vida como em seus processos de escolarização, além de aparecer como preocupação no desenvolvimento do curso na modalidade a distância. Identifica-se essa preocupação, também, no projeto político pedagógico do curso, mas o processo pedagógico parece estar centrado no saber sobre as práticas corporais desenvolvidas através das mídias digitais (158).

Observa-se no trecho acima exposto que a preocupação com o saber das práticas corporais era uma preocupação presente no PPC do curso e também na mentalidade dos professores. No entanto, o processo de ensino (currículo em ação) evidenciou estar centrado no saber sobre as práticas corporais. Nesse sentido, a adoção de novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) para mediar o processo de ensino, característica desta modalidade de formação, ainda apresenta desafios a serem superados.

Duas pesquisas tiveram como tema “Diferenças entre os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física”. Uma destas investigações constata que a regulamentação da profissão produziu diferentes identidades profissionais na formação em Educação Física. Identifica também uma diversidade de campos de atuação não escolares em Educação Física que, ao mesmo tempo, são pouco estruturados, além de oferecerem baixa qualidade de emprego e renda.

A outra pesquisa publicada com este tema obteve resultados interessantes ao analisar diferenças na carga horária e nas disciplinas que compõe as matrizes curriculares de cursos de licenciatura e bacharelado desenvolvidos em instituições de ensino superior. Trecho do resumo desta pesquisa pode ser visualizado a seguir.

Mediante os resultados encontrados, observamos que a formação específica agrega uma maior carga horária e um maior quantitativo de disciplinas, tendo como principal representante a dimensão cultural do movimento humano, que apresentou a maior carga horária tanto para

³¹ “A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>>. Acessado em 22 de julho de 2018.

os cursos de licenciatura como para os de bacharelado, o que condiz com os preceitos para a formação inicial em educação física, visto que abarca os conhecimentos identificadores que possuem tradição histórica da área. Identificamos também que os cursos possuem uma identidade própria relativa que os caracterizam como licenciatura e bacharelado, posto que a dimensão didático-pedagógica tem maior destaque na formação de licenciados e a técnico-instrumental na de bacharéis. As dimensões pertencentes à formação ampliada receberam o mesmo grau de importância para ambas as formações. Contudo, alertamos para a necessidade de realização de outras pesquisas que possam subsidiar novas discussões e intervenções para a área, sobretudo porque a reformulação curricular que determinou a separação em licenciatura e bacharelado é muito recente (191).

A pesquisa constatou que a formação específica (representada pelas disciplinas que caracterizam a área da Educação Física) foi mais expressiva em ambas as modalidades do curso. Outro resultado encontrado é que a identidade que caracteriza os cursos de licenciatura e bacharelado é relativa. Os cursos de licenciatura possuem ênfase na dimensão didática e pedagógica enquanto os de bacharelado priorizam a dimensão técnica e instrumental. A carga horária e quantidade de disciplinas destinadas à formação ampliada também foi semelhante em ambas as modalidades.

Nesse sentido, a pesquisa citada indica que ainda são tênues as diferenças entre os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. Ao mesmo tempo, a pesquisa também sugere a realização de novos estudos, visto que a divisão da formação em Educação Física é recente e carece de maiores esclarecimentos do campo.

Na mesma direção, destaca-se que, no conjunto de pesquisas que analisaram o currículo apresentado aos professores (59 no total), apenas duas (3,4%) procuraram investigar as diferenças existentes entre os currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física³². Isso demonstra que há pouca pretensão do campo científico da área em avaliar possíveis semelhanças ou disparidades entre as duas habilitações oferecidas.

A escassez de análises dificulta a compreensão das características, perfis e identidades destes cursos, o que contribui para a continuidade do dissenso na área e, ao mesmo tempo, inviabiliza a tomada de decisão por parte dos legisladores sobre qual modelo de formação deve ser adotado.

As pesquisas e análises realizadas neste subcapítulo demonstraram fragilidades e avanços nas disciplinas desenvolvidas nos cursos de formação em Educação Física.

³² É importante ressaltar que uma das pesquisas procurou analisar como os conhecimentos do lazer são abordados nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. Por analisar uma disciplina específica do curso, ela foi incluída no tema “Disciplina dos cursos de formação em Educação Física”.

Evidenciaram, também, possibilidades de intervenção dos professores dos cursos de Educação Física sobre o currículo prescrito. Elemento de destaque foi a carência de pesquisas que investigassem diferenças entre os currículos de licenciatura e bacharelado em Educação Física.

No subcapítulo seguinte são apresentadas e discutidas as pesquisas sobre formação em Educação Física que analisaram o currículo modelado pelos professores.

3. 2. 3 Pesquisas sobre formação em Educação Física que analisaram o currículo modelado pelos professores

Apresenta-se no Quadro 9 os temas identificados nas pesquisas que analisaram o currículo modelado pelos professores. Este nível é representado pelos conceitos, perspectivas e metodologias de ensino adotadas pelos professores das IES no desenvolvimento do currículo que lhes é apresentado.

Quadro 9: Temas das pesquisas que analisaram o currículo modelado pelos professores.

TEMAS	N	EXEMPLOS
Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física	8	“Este estudo buscou um entendimento da realidade pedagógica dos professores que ministram disciplinas esportivas coletivas nos cursos de Educação Física. Para isso, realizamos uma pesquisa fenomenológica, cujos objetivos foram: verificar o nível de conhecimento e identificar os motivos da adoção ou não adoção de métodos de ensino para os Jogos esportivos coletivos em cursos de licenciatura” (69).
Concepções docentes	5	“Tivemos como objetivo desse estudo verificar o ponto de vista dos docentes de um curso de formação profissional sobre: (a) como se caracteriza a intervenção profissional em Educação Física; (b) que elementos a compõe; (c) e como esses elementos devem ser articulados pelos profissionais de Educação Física durante o processo de tomada de decisão” (68).
Formação continuada	4	“Esta pesquisa analisou o processo de formação continuada em serviço de professores de Educação Física de uma escola privada em uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo” (36).
Sugestões para o ensino	4	“Este artigo tem por objetivo criticar o caráter alienador das denominadas “metodologias prescritivas” no campo da Educação Física brasileira e apresenta, como referência e contraponto, aspectos do desenvolvimento da capoeira e a possibilidade de trato com esse conhecimento a partir da noção de complexo temático” (5).
História da formação em Educação Física	1	“Apesar da presença dos militares na organização e funcionamento da escola, os indícios deixados nos documentos não sinalizam a intenção de militarizar e tornar mais esportiva as aulas, mas o trato pedagógico com os conteúdos de ensino” (204).

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 9 indica que o tema com maior recorrência entre as pesquisas que analisam o currículo modelado foi “Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física” com oito artigos. O mesmo tema também foi identificado como o mais recorrente entre as pesquisas que analisaram o currículo apresentado aos professores e o segundo entre as pesquisas que analisaram o currículo prescrito.

As pesquisas com o tema “Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física” analisaram os conhecimentos e metodologias utilizadas pelos professores dos cursos de formação em Educação Física para desenvolver o ensino de algumas disciplinas, tais como ginástica, esportes, lazer, inclusão e estágio.

Uma questão identificada em duas pesquisas com este tema foi a diversidade de compreensões dos professores dos cursos de formação em Educação Física em relação a algumas disciplinas do curso. Excertos destes trabalhos podem ser observados logo abaixo.

Os resultados da investigação indicam que a ginástica geral (GG) não alcançou o espaço desejado na formação inicial em Maringá, e que os professores apresentam diferentes níveis de compreensão acerca dessa manifestação (125).

Os professores destacam a presença do lazer nas disciplinas esportivas de diferentes maneiras, alguns apontam o lazer como uma das possibilidades de manifestação do conteúdo esportivo, outros associam o lazer a ideia de jogos e brincadeiras que podem ser realizados no decorrer dos cursos. Além disso, o lazer para os sujeitos é visualizado como espaço de compensação do trabalho, como meio para produzir atletas, bem como espaço de vivências lúdicas voltado principalmente para o público infantil, dentre outros entendimentos observados (192).

A primeira pesquisa citada verifica a existência de diferentes níveis de compreensão dos professores sobre a ginástica geral. A segunda pesquisa constata diferentes perspectivas e concepções dos professores das disciplinas esportivas em relação ao tema lazer, ora associado a ideia jogos ora como possível lugar para a prática esportiva, etc.

Como se observa a diversidade teórica e epistemológica coexiste no desenvolvimento do currículo de formação em Educação Física. No entanto, ao mesmo tempo em que reflete, em alguma medida, o espaço de autonomia docente, também demonstra a ausência de consenso entre os professores em relação aos temas e assuntos tratados na formação.

Uma das pesquisas com o tema “Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física” analisou diferenças na forma como a disciplina lazer é desenvolvida nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. Parte do resumo da pesquisa pode ser observada no parágrafo abaixo.

Pude constatar que o limite expresso na concepção sobre o lazer dentro da diferenciação entre as modalidades: licenciatura e bacharelado na Educação Física, é anunciada apenas na questão dos campos de atuação profissional. Desta forma, o entendimento sobre lazer: seus conteúdos, interesses, histórico, concepções e significados é algo comum para ambas as modalidades. Além disso, há maior ênfase dos estudos sobre o lazer nos cursos de bacharelado (227).

A partir do trecho apresentado acima é possível observar que o lazer, na instituição pesquisada, é tratado de forma semelhante nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. Este resultado corrobora com aquele apresentado na pesquisa 131 citada anteriormente, de que a diferença entre as identidades dos cursos é relativa.

O segundo tema com maior quantidade de artigos foi “Concepções docentes”, com cinco artigos. Neste tema observam-se pesquisas que investigam o conhecimento teórico e metodológico dos professores dos cursos de formação em Educação Física, concepções de corpo, de formação de professores e o conhecimento dos elementos que caracterizam a intervenção profissional em Educação Física.

Uma das pesquisas que analisam concepções docentes apresenta uma importante consideração sobre a forma como os professores dos cursos de formação desenvolvem o ensino. “Entre outros aspectos, constatou-se que eles não possuem clareza quanto ao conhecimento teórico-metodológico utilizado na sua ação pedagógica, por existirem incoerências nas concepções, o que reflete diretamente na EF escolar” (60).

Nesta perspectiva, a ausência de clareza teórica e metodológica é mencionada mais uma vez, neste momento se referindo à incoerência dos princípios que fundamentam e orientam as práticas pedagógicas dos professores dos cursos de formação em Educação Física.

Nesse sentido, é possível concordar com Sacristán (2000, p. 181) para quem existe “uma epistemologia implícita” nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. A falta de clareza teórica e epistemológica dos professores torna o currículo e a própria formação dos profissionais uma miscelânea de conceitos e conhecimentos oriundos de diferentes matrizes teóricas.

Outra pesquisa com o tema “Concepções docentes” identificou diferenças significativas entre as concepções de corpo adotadas pelos professores do curso de Educação Física de uma instituição de ensino. A conclusão da pesquisa presente no resumo do artigo pode ser visualizada abaixo.

Evidenciou-se um arcabouço conceitual limitado, com preponderância das ciências naturais em detrimento dos conhecimentos das ciências humanas, de que corpos expressam também configurações históricas e sociais. Constatou-se que os “corpos fragmentados...” consubstancia o pensamento hegemônico de um corpo docente que não apresenta definição conceitual e consensual em termos de projeto pedagógico da graduação.

O trecho acima descrito indica que a compreensão de corpo da maior parte dos professores investigados não possui sustentação teórica e é oriunda das ciências naturais. Além disso, há também uma diversidade de compreensões e entendimentos o que dificulta a construção de um projeto pedagógico consensual.

Resultado semelhante foi identificado por Michelotti e Souza (2008) ao investigarem os conhecimentos teóricos e metodológicos de professores de Educação Física de uma instituição de ensino superior. As autoras constatarem que a visão predominante de ciência dos professores é o positivismo e a concepção de Educação Física é aquela sustentada no paradigma da aptidão física. Muitos professores investigados também não tinham clareza quanto às concepções que fundamentam e norteiam suas práticas, apresentando propostas de ensino bastante ecléticas do ponto de vista teórico.

Sacristán (2000, p. 182) considera que “pelo simples fato de não se tratar esses dilemas epistemológicos³³ na formação do professorado, se reforçam as condições prévias dominantes”. Nesse sentido, a recusa ou a incapacidade de tratar estes temas com rigor e clareza científicos podem resultar na manutenção e reprodução de visões supostamente neutras e dominantes sobre ciência, corpo, etc.

O tema “Formação continuada” foi o terceiro mais pesquisado no conjunto das pesquisas que analisaram o currículo modelado, com quatro artigos, posição inferior àquela identificada entre as pesquisas que analisaram o currículo apresentado aos professores.

³³ O autor cita como exemplo o positivismo, visão de ciência que predomina na sociedade e, conseqüentemente, também na escola.

Em relação ao tema “Formação continuada”, uma das pesquisas apresenta uma conclusão importante em seu resumo sobre os desafios enfrentados no desenvolvimento de um curso de formação continuada com professores de Educação Física nas escolas. O referido trecho da pesquisa é apresentado a seguir.

Os resultados, obtidos a partir de um curso de especialização baseado nos princípios da pesquisa-ação, apontam que esta metodologia é efetivamente uma estratégia profícua, mas apontam também para uma série de limitações que emanam do contexto sociopolítico, econômico e cultural e que tornam visível o alto grau de complexidade dos processos e tentativas de inovação pedagógica (179).

Observa-se que o curso, fundamentado em princípios da pesquisa-ação, apresentou resultados positivos. No entanto, foram identificadas várias limitações durante seu desenvolvimento, oriundas do próprio contexto social, político e econômico de onde foi realizado. Isso confirma a tese de Sacristán (2000) de que mudanças em um dos níveis do currículo não implicam necessariamente na reformulação de todo o processo de desenvolvimento curricular e que este guarda estreita relação com outros fatores, muitas vezes externos ao ambiente escolar.

Sacristán (2000) afirma, por exemplo, que muitos movimentos renovadores do currículo e da prática pedagógica não alcançam muitos resultados em virtude das práticas e sentidos cristalizados ao longo do tempo nas escolas e nos professores. Segundo o autor:

Tal incongruência e impotência para a transformação da realidade ocorrem, em boa parte, porque tal prática está muito ligada ao tipo de currículo contextualizado em subsistemas diversos [...] que permanecem muito estáveis. Por isso, a renovação do currículo, como plano estruturado, por si só, não é suficiente para provocar mudanças substanciais na realidade (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Nesta perspectiva, os coordenadores dos cursos de formação continuada precisam reconhecer que o currículo e a realidade das escolas são determinados, muitas vezes, por fatores externos e inacessíveis aos seus agentes. Dessa forma, deve-se ter a clareza de que as iniciativas desenvolvidas modificarão parcialmente a atuação dos professores nas escolas.

Outro tema identificado nas pesquisas que investigaram o currículo modelado pelos professores foi “Sugestões para o ensino”, com quatro artigos. Dentre as sugestões apresentadas encontram-se a metodologia de ensino por meio de um complexo temático, a perspectiva do ensino reflexivo no âmbito do lazer, a inserção do conhecimento

pedagógico do conteúdo no planejamento e no desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem e uma proposição para o ensino dos jogos esportivos coletivos a partir da lógica interna destes jogos.

O tema “História da formação em Educação Física” foi identificado em apenas um artigo, demonstrando uma queda em relação à proporção de artigos identificados com este tema entre as pesquisas que analisaram o currículo apresentado aos professores.

A pesquisa com o tema “História da formação em Educação Física” analisa a formação em Educação Física oferecida na década de 1930. Os autores identificam a pretensão da instituição de ensino investigada em habilitar os professores para adotarem o Método Francês de ginástica nas escolas e a preocupação em militarizar o trato pedagógico dos conteúdos de ensino.

Observou-se, neste subcapítulo, a diversidade e, ao mesmo tempo, a ausência de domínio teórico e epistemológico por parte dos professores dos cursos de formação em Educação Física. No próximo subcapítulo, serão apresentadas e discutidas as pesquisas que analisaram o currículo em ação, outro espaço importante para a construção de significados sobre o currículo.

3. 2. 4 Pesquisas sobre formação em Educação Física que analisaram o currículo em ação

No Quadro 10 são apresentados os temas identificados nas pesquisas que analisaram o currículo em ação na formação em Educação Física, 21 ao total. Este nível de desenvolvimento do currículo se refere ao ensino interativo, ou seja, às experiências formativas, como aulas, projetos de extensão, pesquisa, eventos, etc.

Quadro 10: Temas analisados pelas pesquisas que investigaram o currículo em ação.

TEMAS	N	EXEMPLOS
Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física	10	“A pesquisa enfocou o ensino de um elemento específico da cultura física brasileira (futebol) a estudantes de 5a a 8a série, durante o período de um semestre acadêmico, por 11 estudantes em fase de conclusão de curso, da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Rio Grande do Sul” (56).

Formação continuada	10	“Tendo como preceito fundamental a construção coletiva, após diagnóstico da realidade educacional, a proposta de formação permanente efetivou-se em duas etapas: a primeira, formação docente, objetivou um aprofundamento teórico-reflexivo dos problemas diagnosticados e, a segunda, assessoria pedagógica, perspectivou o desenvolvimento e acompanhamento das propostas de intervenção nos contextos educativos dos professores/as” (119).
PIBID ³⁴	1	“Este estudo objetiva compreender a formação inicial de professores de Educação Física na perspectiva do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O desenho teórico-metodológico da etnografia nos permitiu interpretar os aspectos simbólicos compartilhados pelos bolsistas participantes do programa inseridos em três escolas de uma rede de ensino do interior do Rio Grande do Sul” (40).

Fonte: Elaboração própria.

Dois temas figuraram entre os mais recorrentes nas pesquisas que analisaram o currículo em ação, “Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física” e “Formação continuada”, ambos com 10 artigos cada. Estes temas têm sido frequentes na análise dos níveis de desenvolvimento do currículo.

No grupo “Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física” encontram-se pesquisas que analisam experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos acadêmicos em disciplinas do curso e durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) realizado em escolas.

Alguns resultados identificados por estes trabalhos são a falta de articulação entre os conteúdos aprendidos na formação inicial e o campo escolar – algo já constatado em outras pesquisas citadas anteriormente – e influências de interesses pessoais e de experiências corporais anteriores dos estudantes na seleção dos conteúdos e das estratégias de ensino.

As pesquisas com o tema “Formação continuada” descrevem e analisam diferentes experiências e contribuições de cursos de formação continuada realizados com professores de Educação Física em exercício nas escolas. Alguns avanços identificados por estas pesquisas se encontram na adoção de práticas inclusivas, na valorização da participação das crianças nas aulas, no desenvolvimento de uma compreensão ampliada de saúde, na aprendizagem de novas metodologias de ensino de jogos esportivos coletivos e no ensino da capoeira.

³⁴ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acessado em 05 de julho de 2018.

Uma conclusão importante apresentada por uma das pesquisas que analisaram experiências de formação continuada é exibida a seguir.

As análises remetem à necessidade de estabelecer pontes de diálogo e relações colaborativas dentre os diversificados interesses inseridos nas formações, qual seja, o da pesquisa, o das redes municipais de educação e o dos professores, ao assumir as suas experiências profissionais como referências formativas (211).

Novamente, a aproximação entre escola, universidade e professores de Educação Física é indicada como elemento necessário na construção de experiências formativas mais significativas e relevantes para todos aqueles envolvidos no processo. Além disso, as práticas e experiências docentes adquiridas no ensino são encaradas como eixo central da formação continuada.

O tema “PIBID” foi encontrado em uma pesquisa que analisa a incursão de bolsistas do Programa Institucional de Apoio à Docência (PIBID) nas escolas, bem como as contribuições dos processos vivenciados à formação destes estudantes. A conclusão da pesquisa apresentada no resumo do artigo apresenta reflexões importantes sobre os currículos em ação e realizado.

A partir da perspectiva teórica dos Estudos Educacionais Críticos, realizamos uma descrição densa dos significados das aulas de Educação Física e interpretamos que há produção de significados compartilhados pelos participantes do estudo que diferem daqueles que embasam algumas teorias que sustentam a pesquisa (40).

Observa-se, neste sentido, que os significados construídos sobre as experiências como docentes diferem-se daquela descrita pelas teorias que fundamentaram a pesquisa. Isso indica que as situações de ensino (atividades realizadas, divisão do tempo e do espaço, pessoas envolvidas, etc.), característica do currículo em ação, são bastante complexas e produzem experiências muito singulares aos estudantes, tal como observado por Sacristán (2000).

A seguir são apresentadas e discutidas as pesquisas sobre formação em Educação Física que analisaram o currículo realizado.

3. 2. 5 Pesquisas sobre formação em Educação Física que analisaram o currículo realizado

No Quadro 11 são apresentados os temas e subtemas das pesquisas que analisaram o currículo realizado na formação em Educação Física. Este nível de referência aos efeitos previstos, explícitos ou não do desenvolvimento curricular sobre estudantes e professores.

Análises sobre o currículo realizado foram identificadas em 86 artigos, o que corresponde a 37,4% do total. Em virtude da diversidade de temas, públicos e espaços investigados pelas pesquisas que analisaram o currículo realizado, optou-se por apresentar de forma detalhada as temáticas pesquisadas. Assim, alguns temas foram subdivididos a fim de realçar semelhanças e/ou diferenças nos conhecimentos e percepções de estudantes, professores e profissionais já formados sobre as disciplinas ou conteúdos apreendidos durante a realização dos cursos de formação em Educação Física.

Quadro 11: Temas analisados pelas pesquisas que investigam o currículo realizado.

TEMAS	N	SUBTEMAS	N	EXEMPLOS
Formação continuada	13	Professores	12	“Analisa o modo como 14 professores de Educação Física da Grande Vitória/ES se apropriam das formações continuadas, atribuindo-lhes outros sentidos” (113).
		Profissionais	1	“Verificou-se o interesse dos egressos de ambos os cursos pela realização de atividades de formação continuada em Educação Física, com destaque comum para cursos de especialização e/ou de mestrado nas áreas de atividade física direcionada à promoção da saúde” (184).
Escola	9	Professores	9	“Os resultados revelaram o fraco impacto da formação inicial no processo de estruturação das práticas avaliativas, sendo mais determinante a experiência profissional advinda da própria realidade educacional” (57).
Experiências anteriores	8	Estudantes	8	“O objetivo desse artigo é interpretar/compreender as experiências sociocorporais dos alunos construídas anteriormente à formação inicial em Educação Física e às experiências sociocorporais dos alunos na transição do ensino médio para o ensino superior” (76).
Saúde	8	Estudantes	2	“Identificou-se que os estudantes pesquisados tinham pouco ou nenhum conhecimento acerca do Sistema Único de Saúde, da Atenção Básica e dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família, dificultando uma compreensão do fazer profissional da Educação Física nesse campo de atuação” (89).
		Professores	2	“O objetivo deste estudo foi investigar o conhecimento de professores de Educação Física sobre saúde e fatores de risco para doenças e agravos não transmissíveis, bem como, a abordagem de temas geradores e transversais” (220).
		Profissionais	4	“Os resultados apontaram que os profissionais veem a formação inicial: tradicional e tecnicista; mais centrada no campo da iniciação esportiva, atividade física,

				exercícios físicos, escola/ didática e da academia de ginástica; e pouco focada nas necessidades dos serviços públicos de saúde, gerando fragilidade nesta dimensão da intervenção profissional” (55).
Autopercepção	7	Estudantes	6	“Assim conclui-se que os acadêmicos em formação inicial mostraram ter um nível de competência profissional percebida suficiente para atuar no mercado de trabalho” (200).
		Professores	1	“Os resultados encontrados revelaram que a variável instituição formadora parece estar associada à percepção sobre as potencialidades do professor, tanto na dimensão dos conhecimentos como na de habilidades profissionais. Os participantes do estudo se percebem mais competentes e atribuem maior importância ao domínio das habilidades do que ao domínio dos conhecimentos profissionais” (207).
Esportes	5	Estudantes	3	“O objetivo dessa pesquisa foi compreender como professores de Educação Física em formação inicial interagem com o discurso midiático-esportivo sobre megaeventos, no âmbito da convergência digital dos meios” (27).
		Profissionais	2	“Concluindo, denotou-se importância de conteúdos de aprofundamento na graduação abordando técnicas e táticas do esporte, que não se limitem à iniciação esportiva, para que futuros técnicos, especificamente nessa cidade, correspondam com competência à formação de atletas de voleibol” (138).
Estágio	5	Estudantes	5	“A pesquisa teve por objetivo analisar o papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores, na perspectiva discente” (95).
Inclusão	5	Estudantes	1	“A descontextualização da estrutura curricular do curso, evidenciada nos discursos dos futuros professores, aponta a necessidade de reflexões a respeito de uma reorganização do currículo dos cursos de formação de professores da área e as suas implicações na atuação profissional” (25).
		Professores	4	“Os resultados encontrados indicam insatisfação em relação a suas qualificações profissionais para atuação em contextos inclusivos” (15).
Formação inicial	5	Estudantes	2	“Os resultados indicam algumas insatisfações quanto aos equipamentos, materiais e estrutura física; com respeito às disciplinas curriculares, estas são bem aceitas, tendo sido, porém, sugeridas outras que poderiam enriquecer sua formação. [...] Tais resultados permitem concluir que, apesar de a maior tendência persistir na perspectiva de trabalho na escola, os cursos de formação profissional devem preocupar-se com uma gama de outras possibilidades e adequá-las ao seu ensino” (198).
		Professores	3	“Concluimos que na opinião dos egressos sua formação foi muito significativa para a atuação enquanto professor. Porém, ressaltam que somente no cotidiano escolar ganharam maturidade necessária para evoluírem enquanto professores” (109).
Lazer	4	Estudantes	1	“Com esta pesquisa, constatou-se que 58,33% dos alunos apresentaram um entendimento funcionalista do lazer e 25% indicou a necessidade de ampliação de discussões sobre o lazer no currículo das instituições investigadas” (224).
		Profissionais	3	“Os profissionais que trabalham com atividades de aventura na cidade de Socorro têm em sua maioria

				formação universitária nos mais variados cursos e/ou formação técnica na atividade que exerce, demonstrando que a formação universitária é desejável, porém não é imprescindível para se trabalhar na área. Somado a isso, o curso de Educação Física, como formação superior, foi o mais citado entre os participantes da pesquisa” (228).
Ginástica	4	Professores	1	“Os resultados revelam que a maioria dos profissionais ensina Ginástica na escola, com estratégias de adaptação de materiais/espço. Os professores que não incluem ginástica em suas aulas relatam não se sentirem preparados, principalmente devido a uma formação inicial insuficiente” (105).
		Profissionais	3	“Foi observado que ainda permanece uma lacuna entre a formação profissional e a atuação na GA em São Paulo, maior Federação de Ginástica do Brasil” (23).
Dança	4	Estudantes	2	“Conclui-se que a participação dos acadêmicos no “Corpo de Dança da UFPI” proporcionou conhecimentos que ampliaram suas potencialidades e possibilidades de atuação no mercado” (39).
		Professores	1	“Destacou-se a negligência com o ensino da dança entre os conteúdos da educação física, o que reforça a necessidade de se ampliar e aprofundar as discussões que indiquem um caminho para que a dança realmente se efetive no âmbito escolar” (72).
		Profissionais	1	“De acordo com a análise dos depoimentos: a) constatou-se que nenhum dos entrevistados apresenta formação acadêmica em dança; a minoria é formada academicamente em Educação Física e, a maioria, atua como professores autorizados pelo CREF e/ou DRT; b) verificou-se que o ensino de <i>Street Dance</i> é determinado por saberes experienciais” (128).
Meio ambiente	2	Estudantes	2	“Os resultados apontam que os estudantes perceberam como pontos positivos da inserção deste projeto de ensino, a possibilidade de discussões, até então, inéditas no contexto da instituição formadora, o que contribuiu para a aprendizagem, a conscientização e a reflexão acerca das questões socioambientais” (216).
Academias de ginástica	2	Profissionais	2	“O objetivo dessa pesquisa consistiu em analisar como profissionais de Educação Física de uma academia de ginástica avaliam sua formação acadêmica e, conseqüentemente, a atuação profissional” (133).
PIBID	2	Estudantes	2	“Os resultados apontaram que as experiências de pesquisa, acenam para uma construção diferenciada no espaço da formação inicial, estágio e prática docente, revelando a complexidade da formação inicial; a segunda categoria revelou os impactos gerados pelo PIBID no contexto escolar oportunizando refletir e repensar a inovação e alternativas para o ambiente escolar” (93).
Brinquedos e brincadeiras	1	Estudantes	1	“Segundo os participantes da pesquisa, a utilização do brinquedo em suas aulas facilita o processo de ensino-aprendizagem, proporciona o desenvolvimento motor adequado, faz uso nas aulas de brincadeiras populares e auxilia ao ensinar o valor de convivência” (226).
Espaço físico	1			“Este artigo destaca a racionalização do espaço como elemento significativo da Educação Superior a partir do currículo de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição privada de ensino” (52).
Aprendizagem da docência no ensino superior	1			“Busca compreender de que maneira os professores de um curso de licenciatura em educação física constroem suas aprendizagens no currículo de formação” (20).

Fonte: Elaboração própria.

A “Formação continuada” foi o tema com maior número de pesquisas, 13 no total, ultrapassando a quantidade de artigos identificada nos níveis anteriores. A maior parte destas pesquisas (12) analisa a percepção dos professores sobre cursos de formação continuada enquanto um trabalho avalia os interesses de formação continuada de profissionais em diferentes locais de atuação.

O segundo tema com maior número de pesquisas no âmbito do currículo realizado foi “Escola”, nove no total. Este tema se refere a pesquisas que analisam se e em que medida os conhecimentos adquiridos na formação inicial ou continuada foram suficientes para a atuação profissional nas escolas.

O terceiro tema mais investigado pelas pesquisas que analisaram o currículo realizado foi “Experiências anteriores”. Neste contexto, as pesquisas (oito no total) procuraram compreender como as experiências e conhecimentos anteriores à formação influenciam na percepção, apreensão e decisão dos estudantes durante a formação.

Sobre este aspecto, uma das pesquisas apresenta a seguinte conclusão:

Essas estruturas se expressam (com força considerável, certo conformismo e conservadorismo) no imaginário dos alunos em formação, o que coloca desafios e possibilidades para o processo de formação crítica de professores de Educação Física para atuarem na escola (147).

O trecho acima descrito indica que a formação em Educação Física enfrenta dificuldades no processo de transformação das concepções e entendimentos dos acadêmicos consolidados ao longo da escolarização. Este fator constitui o currículo oculto, representado, como afirma Sacristán (2000), pelo conjunto de crenças e valores adquiridos pelos estudantes de forma não intencional nas relações sociais que, muitas vezes, extrapolam o ambiente da escola.

O quarto tema com maior quantidade de pesquisas que analisaram o currículo realizado foi “Saúde” com sete trabalhos. As pesquisas deste grupo buscaram identificar os conhecimentos apreendidos pelos acadêmicos, professores e profissionais na formação para lidar com as questões que envolvem a saúde.

Todas as pesquisas com o tema saúde indicaram que os cursos de Educação Física apresentaram fragilidades na formação dos profissionais para atuarem no setor da saúde pública. Isso ocorre, possivelmente, pelo fato do bacharelado ser um curso ainda

recente e do setor de saúde pública ser apenas um campo de atuação possível para este profissional entre outros existentes.

É importante ressaltar que a fragilidade da formação para a intervenção no âmbito da saúde também é destacada por pesquisas que investigaram a atuação dos professores de Educação Física nas escolas. Estes trabalhos identificam a incapacidade dos professores de lidarem com questões de saúde dos educandos, destacando a necessidade do aprofundamento desta dimensão em processos de formação inicial e continuada.

O tema “Autopercepção” foi identificado em sete pesquisas que analisaram o currículo realizado. Destas pesquisas, seis investigaram acadêmicos em formação inicial e uma analisou professores já formados. Percebe-se, neste conjunto de pesquisas, uma aproximação com referenciais que discutem a competência e sua presença no contexto da formação profissional.

Outros temas como “Esportes”, “Inclusão”, “Ginástica”, “Dança”, “Meio ambiente”, “Brinquedos e brincadeiras”, “Lazer”, “Formação inicial”, “Academias de ginástica” são formados por pesquisas que analisaram a percepção ou apreensão de diferentes temas tratados nas disciplinas dos cursos de formação em Educação Física por parte de acadêmicos, professores e profissionais da área.

De um modo geral, as pesquisas que integram os temas “Esportes”, “Dança”, “Ginástica”, “Inclusão”, “Lazer” e “Academias de ginástica” identificaram fragilidades nos cursos de formação em Educação Física em oferecer conhecimentos suficientes sobre estes temas para a atuação dos profissionais formados em diferentes contextos.

Essa fragilidade na formação pode refletir a incapacidade dos cursos de formação em atender a grande quantidade e diversidade de campos não escolares de atuação profissional em Educação Física que expandiu significativamente após a década de 1990, tal como demonstrado anteriormente por Batista et al (2015) e Silva (2012).

Os temas “Estágio” e “PIBID” foram identificados em cinco e dois artigos, respectivamente. As pesquisas com estes temas analisaram experiências dos acadêmicos obtidas em diferentes intervenções no contexto escolar. Como resultado, as pesquisas indicaram avanços e contribuições destas experiências à formação inicial em Educação Física.

Outro tema identificado foi “Aprendizagem da docência no ensino superior”, constatado em apenas uma pesquisa. O trabalho com este tema analisou como os

professores dos cursos de formação em Educação Física constroem suas aprendizagens ao longo de sua carreira profissional.

Outro tema com apenas uma pesquisa foi “Espaço físico”. O artigo com este tema analisou como o espaço físico de uma instituição de ensino superior pode fomentar determinadas aprendizagens e promover a formação de subjetividades. Os resultados desta pesquisa podem ser visualizados no trecho abaixo:

Por transmitir significados, determinar e separar os locais nos quais os indivíduos circulam e convivem, nele se produzem discursos e práticas culturais que introduzem novas formas de regulação dos sujeitos, constituindo estratégias de subjetivação (52).

Nesse sentido, pode-se considerar que este artigo analisa o currículo oculto da formação em Educação Física. Ou seja, investiga elementos não explícitos no currículo oficial, mas que, de forma indireta, são responsáveis por ensinar comportamentos, hábitos e atitudes (SACRISTÁN, 2000).

A análise dos níveis de desenvolvimento curricular permitiu identificar que a maior parte pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física analisou o currículo realizado (37,4%). O currículo avaliado não foi identificado em nenhuma pesquisa, com exceção de quatro artigos onde ele foi analisado conjuntamente com outros níveis de desenvolvimento do currículo.

Verificou-se, de um modo geral, que existem dificuldades no âmbito da formação em Educação Física, fragilidades nos cursos de licenciatura e pouca clareza teórica e epistemológica no processo de elaboração e desenvolvimento dos currículos dos cursos. Também foi identificada uma pluralidade de intenções e perspectivas no processo de desenvolvimento do currículo de formação em Educação Física, o que pode indicar uma diversidade teórica e epistemológica entre os diferentes responsáveis pela formação, mas, também, uma falta de consenso em relação aos objetivos e pressupostos que subsidiam a formação.

A seguir serão apresentados e discutidos os temas identificados nas pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física. A partir desta análise é possível visualizar quais os assuntos priorizados pelo campo científico da Educação Física ao longo do período investigado em relação à formação.

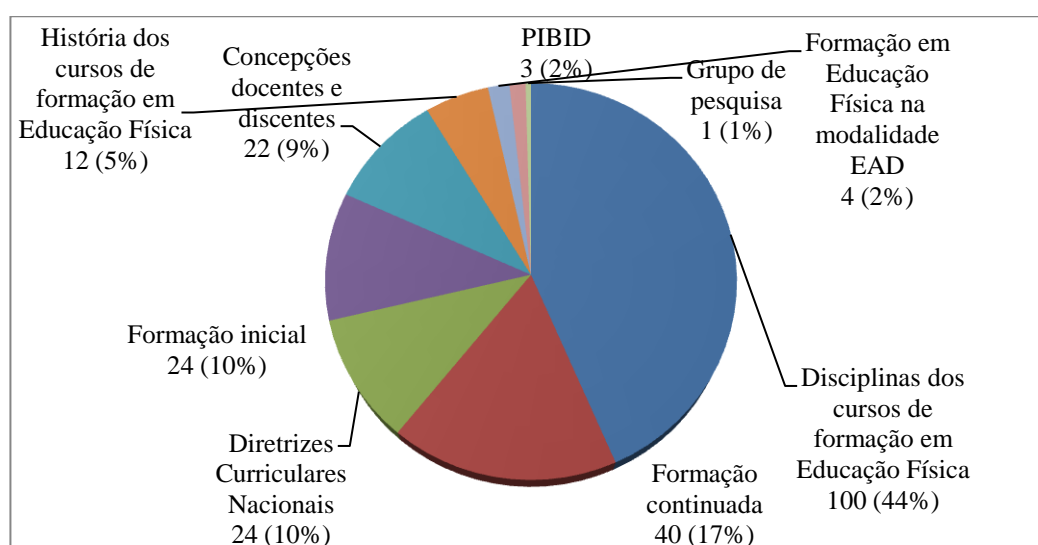
A análise dos níveis de desenvolvimento do currículo ofereceu uma visualização prévia dos temas mais ou menos recorrentes nas pesquisas. No entanto, os dados foram apresentados e analisados de maneira segmentada e respeitando a particularidade de

cada nível. Nesse sentido, a análise realizada a seguir contemplou os temas identificados nas pesquisas em geral.

3. 3 TEMAS DAS PESQUISAS VEICULADAS SOBRE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

No Gráfico 9 é possível observar os temas identificados nas pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física e a proporção de artigos referentes a cada tema.

Gráfico 9: Temas das pesquisas e proporção de artigos veiculados sobre cada tema.



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico acima indica que o tema mais recorrente entre as pesquisas foi “Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física” com 100 artigos. O segundo tema mais frequente foi “Formação continuada” com 40. Em terceiro lugar aparecem os temas “Diretrizes Curriculares Nacionais” e “Formação inicial³⁵”, ambos com 24 artigos.

Outros temas identificados foram “Concepções docentes e discentes” (com 22 artigos), “História dos cursos de formação em Educação Física” (12), “Formação em Educação Física na modalidade EAD” (quatro), “PIBID” (três) e “Grupo de pesquisa” com um artigo.

³⁵ Neste tema incluem-se artigos que analisam o aumento dos cursos de formação em Educação Física no país, fundamentos teóricos e epistemológicos dos cursos, entre outros aspectos relativos à dimensão quantitativa ou qualitativa da formação inicial em Educação Física.

Os temas identificados se assemelham com aqueles encontrados por Neto e colaboradores (2010). Ao analisarem especificamente a produção científica veiculada em periódicos da Educação Física sobre formação de professores os autores identificaram que o tema mais recorrente foi “currículo e disciplinas”, seguido por “atuação profissional”, “concepções e princípios orientadores”, “conteúdos da cultura corporal”, “prática pedagógica”, “políticas e legislação”, “formação continuada” e “saberes docentes” (NETO et al, 2010, p. 65).

Resultado semelhante também foi constatado por Maffei, Verardi e Pessoa Filho (2016) ao verificarem quais aspectos da formação inicial em Educação Física são investigados em teses, dissertações e artigos científicos publicados pela área entre 2005 e 2014. Neste trabalho os autores identificaram os seguintes temas: “currículo”, “estágio/prática pedagógica”, “formação docente”, “legislação” e “pesquisa” (MAFFEI; VERARDI; PESSÔA FILHO, 2016, p. 152).

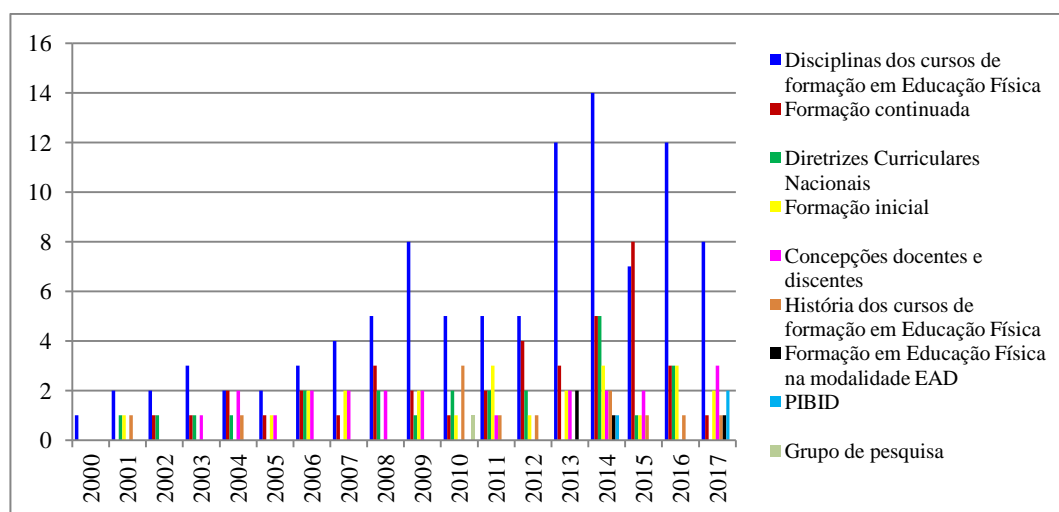
Observa-se que as pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física têm priorizado análises sobre as disciplinas desenvolvidas nos cursos. As Diretrizes Curriculares Nacionais, em terceiro lugar com 24 artigos, não foi um tema tão pesquisado, ainda mais se tomarmos como referência os dezoito anos estabelecidos como recorte da pesquisa.

O tema “Concepções docentes e discentes” também foi identificado em poucas pesquisas. Como afirma por Sacristán (2000) as concepções dos professores configuram diferentes práticas que modificam o significado do currículo. O mesmo acontece com as concepções dos estudantes que constituem o currículo oculto, tal como verificado em algumas pesquisas citadas anteriormente.

Nesse sentido, torna-se necessário a realização de pesquisas que investiguem estes temas com maior clareza e profundidade, permitindo a compreensão dos fatores que, muitas vezes de forma implícita, influenciam na construção de significados sobre a formação.

No Gráfico 10 é apresentada a quantidade de artigos publicados sobre cada tema em cada ano do período analisado (2000-2017).

Gráfico 10: Temas das pesquisas e quantidade de artigos publicados sobre cada tema em cada ano do período analisado (2000-2017).



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 10 indica que a quantidade de artigos veiculados sobre formação em Educação Física com o tema “Disciplinas dos cursos de formação em Educação Física” aumenta em 2003, cai em 2004 e volta a crescer novamente em 2006. Posteriormente, apresenta os maiores índices nos anos de 2013, 2014 e 2016.

O aumento dos artigos publicados com este tema nestes anos coincide com o ápice na quantidade de pesquisas veiculadas que analisaram o currículo realizado e também com o ápice da quantidade de artigos publicados sobre o tema formação em Educação Física. Isso indica que, durante este período (2013-2017), as pesquisas têm se concentrado na análise dos significados das disciplinas dos cursos de formação em Educação Física para os estudantes, egressos, professores e profissionais formados.

Os temas “Formação continuada”, “Formação inicial” e “Diretrizes Curriculares Nacionais” apresentaram um crescimento lento e irregular. O tema “Concepções docentes e discentes”, por sua vez, demonstrou-se mais estável ao longo dos anos, apresentando, em média, dois artigos em cada ano.

É interessante ressaltar que os temas “História dos cursos de formação em Educação Física”, “Formação em Educação Física na modalidade EAD”, “PIBID” e “Grupo de pesquisa” começaram a apresentar artigos somente a partir de 2010³⁶. Isso demonstra que tais temas são ainda recentes na agenda de pesquisa do campo científico da Educação Física.

³⁶ A exceção de dois artigos com o tema História da formação em Educação Física.

A seguir, são apresentados e analisados os autores e obras utilizados pelas pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física. Esta análise nos permite identificar quais teorias e objetivos tem norteado as análises sobre o currículo de formação em Educação Física.

3. 4 REFERÊNCIAS SOBRE O CURRÍCULO UTILIZADAS PELAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

No Quadro 12 são apresentados autores utilizados pelas pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física para conceituar e discutir currículo. Pela grande quantidade de autores, optou-se por apresentar somente aqueles que foram citados em dois ou mais artigos.

Quadro 12: Autores/as referências sobre currículo utilizadas pelas pesquisas e quantidade de artigos em que foram citados.

AUTORES/AS	QUANTIDADE DE ARTIGOS EM QUE FORAM CITADOS/AS
Tomas Tadeu da Silva	15
José Gimeno Sacristán	14
Antônio Flávio Barbosa Moreira	8
João Menelau Paraskeva	4
José Augusto Pacheco	3
Basil Bernstein	3
Alfredo Veiga Neto	3
Michel Apple	2
Henry Giroux	2
Ivor Goodson	2
Alice Ribeiro Casimiro Lopes	2
Elizabeth Fernandes de Macedo	2
Inês Barbosa de Oliveira	2
Ángel I. Pérez Gómez	2
Jurjo Torres Santomé	2
Vera Maria Candau	2
Nenhum autor/a	186

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível observar no quadro acima, 186 artigos não utilizaram nenhum autor ou obra como referência teórica para conceituar ou discutir currículo, o que corresponde a 81% das pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física. Esse

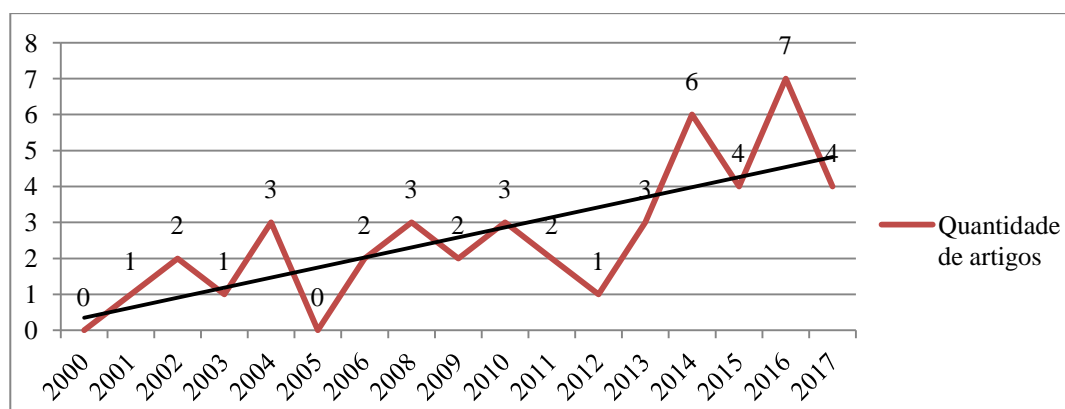
resultado corrobora com aqueles identificados por Neto et al (2010) em sua pesquisa sobre a formação de professores de Educação Física.

Castellani Filho (2016), na mesma direção, afirma que as pesquisas que analisam a alteração dos currículos pelas instituições de ensino após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais tem se sustentado mais em posicionamentos políticos do que nas teorias existentes sobre o currículo.

Isso indica que as pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física, em sua maior parte, não têm contribuído significativamente para o crescimento do campo acadêmico científico em termos qualitativos, uma vez que posições políticas têm seu respectivo campo de atuação, enquanto o campo científico segue ordenamentos e lógicas próprias (BOURDIEU, 2004).

Ao todo, 44 artigos utilizaram autores e obras como referência para conceituar e discutir currículo. O gráfico abaixo apresenta a distribuição destes artigos ao longo do período analisado (2000-2017).

Gráfico 11: Distribuição dos artigos que utilizaram autores e obras como referência sobre currículo ao longo do período analisado.



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico acima é possível verificar que a quantidade de pesquisas que se apoiam em referências para analisar o currículo aumenta ao longo do período, ainda que de forma bastante incipiente e irregular. Em 2000 nenhum artigo publicado utilizou referência sobre currículo. Em contrapartida, em 2017 quatro artigos utilizaram alguma referência. Os anos com maior quantidade de artigos publicados apoiados em referências para discutir currículo foram 2014 e 2016, com seis e sete artigos respectivamente.

No Quadro 12 observou-se que o autor citado na maior quantidade de pesquisas foi Tomaz Tadeu da Silva, presente em 15 artigos. A grande presença deste autor nas pesquisas permite entrever que as teorias pós-críticas do currículo³⁷ tem norteado boa parte das análises sobre a formação em Educação Física.

José Gimeno Sacristán aparece em segundo lugar, com menções em 14 artigos. O autor Antônio Flávio Moreira Barbosa foi citado em oito artigos, figurando no terceiro lugar. O autor João Paraskeva foi citado em quatro artigos, enquanto outros como, José Augusto Pacheco, Basil Bernstein e Alfredo Veiga Neto foram citados em três artigos cada. Os autores Michel Apple, Henry Giroux, Ivor Goodson, Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Inês de Oliveira, Pérez Gómez, Jurjo Santomé e Vera Candau foram citados em apenas dois artigos cada.

Neste conjunto, é interessante ressaltar que autores oriundos da teoria crítica do currículo como Basil Bernstein, Michel Apple, Henry Giroux, Michael Young e Bourdieu e Passeron (estes dois³⁸ últimos mencionados em apenas um artigo cada), foram pouco citados pelas pesquisas que analisaram a formação em Educação Física.

A seguir, apresenta-se um quadro com as obras sobre currículo mais referenciadas pelas pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física.

Quadro 13: Obras mais referenciadas sobre currículo nas pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física.

OBRAS	QUANTIDADE DE ARTIGOS
SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática.	11
SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.	5
MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade.	4
PARASKEVA, J. M. Educação e Poder. Abordagem críticas e pós-estruturais.	4
PACHECO, J. A. Escritos curriculares.	3
SILVA, T. T. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.	3
APPLE, M. W. Ideologia e currículo.	2
BERNSTEIN, B. <i>Clases, códigos e control: hacia una teoria de las transmisiones educativas.</i>	2
SACRISTÁN, J. G.; GOMES, A. I. Compreender e transformar o ensino.	2
SILVA, T. T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.	2
SILVA, T. T. (Org.). O sujeito da educação. Estudos foucaultianos.	2

³⁷ A classificação deste autor como pós-crítico foi realizada a partir da quantidade de obras de sua autoria indicadas nas leituras complementares no capítulo referente às teorias pós-críticas, fato não observado nos capítulos referentes às teorias tradicionais e teorias críticas da obra Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.

³⁸ Os autores Bourdieu e Passeron compõem uma única citação.

SILVA, T. T. Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.	2
SILVA, T. T. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.	2
VEIGA NETO, A. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade.	2

Fonte: Elaboração própria.

Como se observa no Quadro 13 a obra mais citada pelas pesquisas foi “O currículo: uma reflexão sobre a prática” de José Sacristán. Em segundo lugar aparece o livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” de Tomaz da Silva e, em terceiro, “Currículo, cultura e sociedade” de Antônio Moreira e Tomaz da Silva juntamente com “Educação e Poder. Abordagem críticas e pós-estruturais” de João Paraskeva.

A obra “Escritos curriculares” do autor José Pacheco aparece em quarto lugar citada em três artigos, mesmo número de citações da obra “O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular” de Tomaz da Silva. Outros livros como “Ideologia e currículo” de Michel Apple e “*Clases, códigos e control: hacia una teoria de las transmisiones educativas*” de Basil Bernstein foram identificados em duas pesquisas cada.

Também em dois artigos foram identificadas as obras “Compreender e transformar o ensino” de José Sacristán e Ángel Pérez Gómez e “Currículo, disciplina e interdisciplinaridade” de Alfredo Veiga Neto, além de outras obras produzidas ou organizadas por Tomaz Tadeu da Silva.

Dentre as 14 obras mais citadas, sete foram escritas ou organizadas por Tomaz da Silva, indicando, mais uma vez, grande presença do autor e da teoria pós-crítica nas pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física. Ao mesmo tempo, a proporção considerável de pesquisas que referenciaram obras de Sacristán indica a intenção do campo acadêmico da Educação Física em se apropriar de sua teoria e analisar o currículo como um processo, composto por múltiplos níveis de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação em Educação Física inicia-se no Brasil na década de 1930. No decorrer do tempo passa por inúmeras mudanças, provocadas, principalmente, pelas demandas e influências do campo econômico, político e social. No início do século XXI, com os investimentos em ciência e tecnologia no país, há uma expansão do campo acadêmico e científico da Educação Física, oportunizando o maior desenvolvimento de pesquisas e estudos na área.

Um dos temas analisados pelo campo acadêmico e científico da Educação Física é a formação. Neste âmbito, as pesquisas têm procurado identificar interesses sobre a formação superior em Educação Física, perfis, modelos e práticas e, em última instância, fomentar políticas que orientem a construção e o desenvolvimento dos currículos dos cursos.

A expansão do campo acadêmico e científico e o aumento da quantidade de pesquisas veiculadas tornam necessária a realização de estudos para investigar os aspectos, dimensões, temas, tendências e evoluções no âmbito das pesquisas sobre formação.

A investigação realizada demonstrou que quantidade de pesquisas publicadas sobre o tema formação em Educação Física foi baixa comparada a proporção total de trabalhos veiculados pelo campo científico da Educação Física no período de 2000 a 2017.

Observou-se que o aumento na quantidade de pesquisas veiculadas sobre o tema foi irregular e esporádica, sendo, possivelmente, impulsionada por fatos específicos e externos, como, por exemplo, a aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação em Educação Física.

Nesta perspectiva, a ausência de publicações contínuas sobre o tema formação em Educação Física não permite avaliar com solidez os impactos das novas diretrizes em curto, médio ou longo prazo, nem tampouco identificar as necessidades que constantemente surgem nos cursos de formação em Educação Física. A existência de avaliações longitudinais da formação em Educação Física poderia, por exemplo, auxiliar na elaboração dos currículos pelas instituições de ensino, além de subsidiar as decisões tomadas pelos agentes que elaboram a política curricular.

Em relação aos níveis de desenvolvimento do currículo analisados pelas pesquisas sobre formação em Educação Física, observou-se que o currículo realizado foi

o mais investigado. Nesse sentido, verificou-se que grande parte das pesquisas tem procurado identificar os conhecimentos apreendidos, além de conceitos, percepções e representações dos estudantes acerca dos conteúdos e temas tratados pelos cursos.

Observou-se também grande quantidade de pesquisas que analisaram múltiplos níveis de desenvolvimento do currículo, o que indicou a pretensão de compreender os processos em curso durante a construção, implementação e desenvolvimento dos currículos dos cursos de formação em Educação Física.

No conjunto de pesquisas que analisaram múltiplos níveis, foram observados consensos, mas, também, contradições de formas e princípios em relação ao currículo proposto, o que indicou a coexistência de uma pluralidade de ideias e pretensões em relação à formação.

Um problema recorrente nas pesquisas veiculadas sobre a formação foi a ausência de clareza teórica e epistemológica dos professores dos cursos de Educação Física. Isso indicou que a apropriação, adaptação e desenvolvimento do currículo, em certos momentos, aconteceram de forma passiva e sem as devidas mediações dos docentes em relação aos interesses e pressupostos dos currículos prescrito e apresentado. Conseqüentemente, estes dois níveis terão maior repercussão e influência nos significados atribuídos ao currículo ao longo de seu processo de desenvolvimento.

Outros níveis de desenvolvimento do currículo, como o prescrito, o modelado pelos professores e o currículo em ação, por outro lado, foram analisados por poucas pesquisas, o que revelou pouca preocupação com estes espaços ou níveis de desenvolvimento curricular.

Ao mesmo tempo, nenhuma pesquisa analisou o currículo avaliado, o que demonstrou certa desvalorização do campo científico da Educação Física por este nível de desenvolvimento do currículo. Análises deste tipo poderiam, por outro lado, enriquecer nossa compreensão acerca dos interesses e conteúdos privilegiados na formação, além de fornecer indícios sobre a influência da avaliação no processo de construção e desenvolvimento curricular.

Algumas perguntas, nesse momento, são cruciais. Quais os mecanismos utilizados para avaliar os cursos de formação superior em Educação Física no Brasil? Estes instrumentos estariam sustentando decisões dos legisladores em relação à política curricular que orienta os cursos? São perguntas ainda sem possíveis esclarecimentos.

Os principais temas analisados pelas pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física foram disciplinas dos cursos e formação continuada. Outros temas

menos investigados foram Diretrizes Curriculares Nacionais, formação inicial, concepções docentes e discentes, história dos cursos de formação em Educação Física, formação em Educação Física na modalidade EAD, PIBID e grupo de pesquisa.

A análise realizada demonstrou que a maior parte das pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física não utiliza nenhum autor como referência para conceituar ou discutir currículo. Nesta perspectiva, os dados identificados corroboraram com outros estudos que destacaram a ausência do debate teórico e epistemológico na sustentação das análises sobre currículo e formação.

A partir da análise dos autores e obras utilizados pelas pesquisas como referência teórica sobre currículo foi possível constatar a preponderância de teorias pós-críticas do currículo, fato demarcado pela grande presença de Tomaz da Silva. Autores como Basil Bernstein, Michel Apple, Henry Giroux e Michael Young foram citados por poucas pesquisas, denotando pouco uso e apropriação das teorias críticas do currículo pelo campo científico da Educação Física.

As obras de José Sacristán também foram citadas em muitas pesquisas, indicando pretensões do campo científico de compreender o currículo de formação em Educação Física enquanto um processo, marcado pela interferência de múltiplos atores e passível de adquirir múltiplos significados.

De um modo geral, a pesquisa realizada permite considerar que a maior quantidade de artigos publicados sobre a formação foi representada por análises que buscavam investigar os significados das disciplinas dos cursos de formação em Educação Física para os estudantes, egressos, professores e profissionais formados.

Desta maneira, os resultados corroboram com considerações de autores apresentados anteriormente de que as pesquisas estariam, em sua maior parte, circunscritas a análises de cursos e experiências de ensino pontuais, algo que inviabiliza a elaboração de afirmações sobre a totalidade dos cursos existentes no país.

Nesta perspectiva, a possibilidade de se tomarem decisões sobre a política curricular da Educação Física com base na produção científica veiculada é ainda menor, pois carece de dados sobre a realidade da construção e do desenvolvimento curricular nas instituições de ensino.

A maior quantidade de análises sobre casos particulares do ensino e da formação em Educação Física pode ser explicada, em alguma medida, pela preponderância das teorias pós-críticas nas pesquisas. Esta teoria se caracteriza por princípios como hibridismo, subjetivismo, multiculturalismo e análises locais, diferentemente da teoria

crítica do currículo, que se orienta mais pela racionalidade e pela tentativa de compreensão das influências macro econômicas e sociais sobre a realidade investigada.

Nesta perspectiva, é possível considerar que as teorias pós-críticas são atualmente as teorias mais empregadas nas análises sobre o currículo de formação em Educação Física. Estas teorias estariam induzindo o campo acadêmico e científico a compreender objetos mais particulares no âmbito do currículo, deixando de lado relações mais amplas, como aquelas entre Estado, economia, sociedade e educação.

Em decorrência disso, o currículo de formação em Educação Física elaborado pelas instituições de ensino, passaria a priorizar lutas de grupos sociais específicos (como as mulheres, grupos étnico-raciais, transexuais, etc.). As lutas por transformação e superação da atual realidade econômica e social, por outro lado, não teriam espaço no currículo de formação em Educação Física.

De um modo geral, a pesquisa contribuiu para identificar características, temas e tendências da produção científica veiculada sobre formação em Educação Física. Os resultados encontrados poderão suscitar novas investigações na área, comparações, aprofundamentos, etc.

No entanto, o estudo também apresentou algumas limitações como análise dos artigos circunscrita às informações de título, ano, autoria, resumo e palavras-chave. A leitura dos textos na íntegra poderia dar maior profundidade e rigor nas análises, algo inviável considerando o tempo disponível para a pesquisa.

Além disso, a necessidade de utilizar somente artigos originais e que apresentassem resultados de pesquisa eliminou a possibilidade de análise de outros tipos de trabalhos, como ensaios, entrevistas, etc. algo que poderia, também, ampliar a compreensão sobre o conhecimento produzido sobre o tema formação em Educação Física.

Outra dificuldade encontrada foi a compreensão ainda parcial das teorias do currículo, suas características, autores, obras, etc. Durante a pesquisa, foram identificadas várias pesquisas que utilizavam autores desconhecidos como referência sobre currículo, o que não nos permitiu realizar análises mais consistentes sobre as matrizes e concepções teóricas que fundamentam e orientam as pesquisas veiculadas sobre formação em Educação Física.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. M. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

BAPTISTA, T. J. R.; et al. Perfil atual da formação profissional em Educação Física no Brasil. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. (Orgs). **Formação profissional em Educação Física na América Latina: encontros, diversidades e desafios**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015. p. 55-75.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANQUINHO, R. S. **Currículos apostilados: o professor de Educação Física da escola pública do Estado de São Paulo frente ao novo paradigma educacional**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. A formação sitiada. Diretrizes Curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

CASTRO, C. In Corpore Sano - os militares e a introdução da Educação Física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997.

DAVID, N. A. N. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 119-133, jan. 2002.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREITAS, T. P. **Autonomia e identidade profissional de professores de Educação Física diante da proposta curricular do Estado de São Paulo**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo, 2011.

FURTADO, R. P. et al. Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNs para a Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista - a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1991.

LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. M.; MASCARENHAS, F. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil: novos *habitus, modus operandi* e objetos de disputa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 67-80, 2014.

MAFFEI, W. S.; VERARDI, C. E. L.; PESSÔA FILHO, D. M. Formação inicial do professor de Educação Física: produções acadêmicas entre 2005 – 2014. **Motrivivência** v. 28, n. 49, p. 146-163, dezembro/2016.

MARANI, L.; SANCHES NETO, L.; FREIRE, E. S. O currículo da Educação Física na Rede Municipal de Barueri: as percepções dos professores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 249-264, jan./mar. de 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

METZNER, A. C.; CESANA, J.; DRIGO, A. J. Diretrizes Curriculares Nacionais e a Educação Física: levantamento das produções acadêmicas e científicas dos últimos 10 anos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

MICHELOTTI, D. V.; SOUZA, M. S. Análise do Conhecimento Teórico-Metodológico dos Professores em Educação Física do CEFD/UFSM em Relação à sua Prática Pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 63-82, maio/agosto de 2008.

NASCIMENTO, F. G. L.; PIRES, V. A produção científica sobre a formação de professores em educação física: um olhar sobre os periódicos nacionais. XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. In: **Anais do...**, Editora Champagnat: Curitiba, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7686_4769.pdf. Acessado em 30 de julho de 2018.

NASCIMENTO, O. A. S. **Os conhecimentos do lazer nos Projetos Pedagógicos de Cursos presenciais de Licenciatura em Educação Física no Estado de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NETO, A. C. B.; et al. O estágio de desenvolvimento do campo de estudo em “Formação de professores de Educação Física”: primeiras aproximações. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (Orgs.) **Formação em Educação Física e Ciências do Esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Goiânia, GO: CBCE, 2010. p. 49-74.

PERINI, R.; BRACHT, V. A prática pedagógica e o currículo praticado pelos professores de Educação Física na educação infantil de Serra/ES. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 31-42, set. 2016.

RODRIGUES, A. T.; et al. Análise da Minuta de Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Educação Física e a questão da formação para a docência na educação básica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, ArtMed, 4ª Ed.: 1998, p. 119-148.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Pensar a Prática** 9/2: 267-280, jul./dez. 2006.

SILVA, T. O. **As transformações societárias contemporâneas e a formação em Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES JÚNIOR, N. E.; BORGES, L. F. F. A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 169-186, abr/jun de 2012.

SOUZA, B. I. S. **Currículo e formação de professores**: análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física em Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TAVARES, M. O currículo do curso de formação inicial de Educação Física: revelando inovações pedagógicas com base na prática. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (Orgs.) **Formação em Educação Física e Ciências do Esporte**: políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Goiânia, GO: CBCE, 2010. p. 93-129.

TENÓRIO, K. M. R.; et al. Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.542-556, jul./set. 2012.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 48, agosto, 1999.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, núm. 41, janeiro-abril, 2014.

APÊNDICE

Apêndice 1: Artigos que constituíram o corpus de análise da pesquisa e seus respectivos códigos.

CÓDIGO	PERIÓDICO	TÍTULO	ANO	AUTORES/AS
1	Revista Pensar a Prática	FORMAÇÃO DE EDUCADORES: CONSEQUÊNCIA DE UMA REFORMA CURRICULAR	2001	Eliene Lacerda Pereira
2	Revista Pensar a Prática	MONOGRAFIAS DE FINAL DE CURSO - REFLETINDO SOBRE NOSSAS REFLEXÕES: POR ONDE CAMINHAMOS?	2001	Victor Andrade de Melo
3	Revista Pensar a Prática	INFÂNCIA E CONHECIMENTO ESCOLAR: PRINCÍPIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA "PARA" E "COM" AS CRIANÇAS	2002	José Alfredo Debortoli Meily Assbú Linhales Tarcísio Mauro Vago
4	Revista Pensar a Prática	EDUCAÇÃO ESTÉTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: A DANÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2003	Lázaro Moreira Gomes Júnior Lenir Miguel de Lima
5	Revista Pensar a Prática	PARA ALÉM DAS METODOLOGIAS PERSCRITIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A POSSIBILIDADE DA CAPOEIRA COMO COMPLEXO TEMÁTICO NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	2004	José Luiz Cirqueira Falcão
6	Revista Pensar a Prática	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CORPO DE SEUS ALUNOS: UM ESTUDO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	2005	Silvia Maria Agatti Lüdorf
7	Revista Pensar a Prática	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A CIDADE E O CAMPO	2006	Celi Zulke Taffarel Solange Lacks Claudio de Lira Santos Junior Marise Carvalho Adriana D'Agostini Mauro Tihon Nair Casagrande
8	Revista Pensar a Prática	FORMAÇÃO INICIAL E CURRÍCULO NO CEFD/UFES	2006	Fernanda Simone Lopes de Paiva Nelson Figueiredo Andrade Filho Zenólia Cristina Campos Figueiredo

9	Revista Pensar a Prática	REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO	2006	Gabriel Humberto Muñoz Régis Henrique dos Reis Silva Tiago Soares Alves Danielle Barbosa Santos Ana Paula Fernandes Bertoldi
10	Revista Pensar a Prática	A EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS	2006	Dulce Maria Filgueira de Almeida Suassuna Fábio de Assis Gaspar Juarez Oliveira Sampaio
11	Revista Pensar a Prática	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA PERMEADA PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2007	Paula Bianchi Marli Hatje
12	Revista Pensar a Prática	ACERCA DA VIOLÊNCIA POR MEIO DO FUTEBOL NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RETRATOS DE UMA PRÁTICA E SEUS DILEMAS	2008	Beatriz Staimbach Albino Cristiane Camila Zeiser Jaison José Bassani Alexandre Fernandez Vaz
13	Revista Pensar a Prática	“ESPECIALIZAÇÃO EM ESCOLAR” FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO	2008	Amanda Corrêa Patriarca Tiago Onofre Fernando Mascarenhas
14	Revista Pensar a Prática	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROCESSO POLÍTICO SOCIAL	2009	Ana Márcia Silva Aline da Silva Nicolino Humberto Luís de Deus Inácio Valéria Maria Chaves de Figueiredo
15	Revista Pensar a Prática	PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS	2010	Gilmar de Carvalho Cruz Jeane Barcelos Soriano
16	Revista Pensar a Prática	A PESQUISA NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2011	Néri Emilio Soares Junior
17	Revista Pensar a Prática	FUNÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DISCUSSÃO PARCIAL PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS	2012	Carlos Nazareno Ferreira Borges Antônio Fernandes da Cruz Junior Sandra Soares Della Fonte
18	Revista Pensar a Prática	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE O REAL E O “IDEAL”	2012	Fernanda Rossi Dagmar Hunger

19	Revista Pensar a Prática	EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM MAPEAMENTO DOS CURSOS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	2013	Fernanda Cruvinel Pimentel Ari Lazzarotti Filho Humberto Luís de Deus Inácio Edson Marcelo Húngaro Fernando Mascarenhas
20	Revista Pensar a Prática	HISTÓRIAS DE VIDA E DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2013	Zenólia Campos Figueiredo Elaine Aparecida Lopes Morais
21	Revista Pensar a Prática	MOMENTOS MARCANTES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2013	Andréia Fernanda Moletta Fabiano Augusto Teixeira Alexandra Folle Juarez Vieira do Nascimento Gelcemar de Oliveira Farias Alcyane Marinho
22	Revista Pensar a Prática	A OBSERVAÇÃO REFLEXIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL CONSTITUINTE DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS SABERES A ENSINAR	2014	Luis Eugênio Martiny Pierre Normando Gomes-da-Silva
23	Revista Pensar a Prática	ANÁLISE DA FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS TÉCNICOS DE GINÁSTICA ARTÍSTICA DO ESTADO DE SÃO PAULO	2014	Laurita Marconi Schiavon Letícia Bartholomeu de Queiroz Lima Maria Dilailça Trigueiro de Oliveira Ferreira Yara Machado da Silva
24	Revista Pensar a Prática	PERFIL DA FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE DE TREINADORES DE TÊNIS DE ALTO RENDIMENTO DO BRASIL	2014	Marcelo Bittencourt Neiva de Lima Alexandro Andrade Diego Itiberê Cunha Vasconcellos Mariana Bleyer de Faria
25	Revista Pensar a Prática	A PERCEPÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A PREPARAÇÃO NO TRABALHO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	2015	Vickele Sobreira Solange Rodovalho Lima Vilma Lení Nista-Piccolo
26	Revista Pensar a Prática	O JOGO COMO CONTEÚDO NO CURRÍCULO DE CURSOS EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA	2015	Marluce Raquel Decian Andressa Aita Ivo Elizara Carolina Marin
27	Revista Pensar a Prática	MEGAEVENTOS ESPORTIVOS E EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO NO FACEBOOK COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL	2015	Silvan Menezes dos Santos Giovani de Lorenzi Pires

28	Revista Pensar a Prática	RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM O PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: VISÕES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE VITÓRIA/ES	2015	Victor José Machado de Oliveira Izabella Rodrigues Martins Valter Bracht
29	Revista Pensar a Prática	FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS REPERCUSSÕES DA PROPOSIÇÃO DE LICENCIATURA AMPLIADA NO CEDF/UEPA	2015	Giselle dos Santos Ribeiro Jessica Regina Sales Lima Anibal Correia Brito Neto Marta Genú Soares
30	Revista Pensar a Prática	EDUCAÇÃO PARA AS TIC NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISES CURRICULARES POR MEIO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO	2016	Galdino Rodrigues de Sousa Elaine Valéria Rizzuti Eliane Medeiros Borges
31	Revista Pensar a Prática	FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O SETOR DA SAÚDE E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	2016	Rogério Cruz Oliveira Douglas Roque Andrade
32	Revista Pensar a Prática	ANÁLISE DA MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	2016	Aneleyce Teodoro Rodrigues Adriane Corrêa da Silva Fabiano Bossle José Angelo Gariglio Marcos Garcia Neira Wilson Alviano Júnior
33	Revista Pensar a Prática	REPERCUSSÕES DOS DISCURSOS DOS DOCENTES EM UM CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2016	Cláudia Aleixo Alves Zenólia Christina Campos Figueiredo
34	Revista Pensar a Prática	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO A PARTIR DA RESOLUÇÃO CFE 03/1987	2016	Arestides Pereira da Silva Júnior Patric Paludett Flores Camila Rinaldi Bisconsini Ana Luíza Barbosa Anversa Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
35	Revista Pensar a Prática	CONFLITOS E TENSÕES NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CAMPO PROFISSIONAL COMO UM ESPAÇO DE LUTAS E DISPUTAS	2016	Samuel de Souza Neto Luiz Gustavo Bonatto Rufino Heitor de Andrade Rodrigues Rubiane Giovane Fonseca
36	Revista Pensar a Prática	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA ESCOLA PRIVADA DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO	2016	Priscila Danielle Barbosa Almeida Helena Faria de Barros Raimunda Abou Gebran Marcos Vinicius Francisco

37	Revista Pensar a Prática	O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTE EM ACADEMIAS DE GINÁSTICA NO INÍCIO DE CARREIRA	2016	Jairo Antônio Paixão Glauber César Cruz Custódio Yuri Windson Santos Barroso
38	Revista Pensar a Prática	O CONHECIMENTO DO CONTEXTO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DOS FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2016	Daniel Marcon Amândio Braga dos Santos Graça Valmor Ramos Michel Milistetd Juarez Vieira Nascimento
39	Revista Pensar a Prática	CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	2017	José Carlos dos Santos Janete de Páscoa Rodrigues Simone Silva Santos Nery Érika Priscila de Sousa Silva Agda Pereira Nunes Aline de Freitas Brito
40	Revista Pensar a Prática	PIBID E FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NOTAS DE UMA ETNOGRAFIA	2017	Tiago Nunes Medeiros Gabriel Gules Goularte Leandro Oliveira Rocha Fabiano Bossle
41	Revista Pensar a Prática	PERSPECTIVAS DE REALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL EM LICENCIANDOS	2017	Adelar Aparecido Sampaio Claus Dieter Stobaus Marcio Alessandro Cossio Baez Alvori Ahlert
42	Revista Movimento	CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DE CASO NA UNIPAMPA	2015	Paula Bianchi Giovani De Lorenzi Pires
43	Revista Movimento	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2017	Felipe da Silva Triani Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior Cristina Novikoff
44	Revista Movimento	AUTOEFICÁCIA DISCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2015	William das Neves Salles Juarez Vieira do Nascimento Júlio César Schmitt Rocha Edison Roberto de Souza
45	Revista Movimento	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NORMALISTAS (1897-1921)	2015	Tony Honorato
46	Revista Movimento	ESTÉTICA, FORMAÇÃO INICIAL E DANÇA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2015	Deizi Domingues da Rocha Ricardo Rezer

47	Revista Movimento	MANIFESTAÇÕES SOCIAIS E MÍDIA NA COPA DAS CONFEDERAÇÕES 2013: ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM FORMAÇÃO INICIAL	2016	Silvan Menezes dos Santos Giovani De Lorenzi Pires
48	Revista Movimento	AS PRÁTICAS CIRCENSES NO “TEAR” DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: NOVAS TESSITURAS PARA ALÉM DA LONA	2016	Rita de Cassia Fernandes Miranda Eliana Ayoub
49	Revista Movimento	A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO: ESTRATÉGIA PARA FORMAR O ESPECIALISTA (BELO HORIZONTE, 1927-1945)	2016	Ramona Morais Andrea Moreno
50	Revista Movimento	ANÁLISE DE CONTEÚDO NA INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	2016	Larissa Cerignoni Benites Juarez Vieira do Nascimento Michel Milistetd Gelcemar Oliveira Farias
51	Revista Movimento	BIOMECÂNICA APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA: COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2016	Cássia Hack Celi N. Zülke Taffarel Nair Casagrande
52	Revista Movimento	A RACIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO COMO DISPOSITIVO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	2017	Mário Luiz Ferrari Nunes Marcos Garcia Neira
53	Revista Movimento	CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANALISANDO AS EMENTAS	2011	Michele Pereira de Souza da Fonseca Mônica Pereira dos Santos
54	Revista Movimento	OS DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2017	Cláudia Aleixo Alves Zenólia Christina Campos Figueiredo
55	Revista Movimento	FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE PÚBLICA: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2017	Ricardo Lira de Rezende Neves Luis Otávio Teles Assumpção
56	Revista Movimento	UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DO FUTEBOL NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - EXPERIÊNCIA Nº 2	2000	Vicente Molina Neto
57	Revista Movimento	METAMORFOSES NA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR	2007	Evandra Hein Mendes Juarez Vieira do Nascimento José Carlos Mendes
58	Revista Movimento	FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM LAZER, NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO ESTADO DE SÃO PAULO	2013	André De Filippis Nelson Carvalho Marcellino
59	Revista Movimento	NOS RASTROS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROJETO DE LEGITIMAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE FLORIANÓPOLIS A PARTIR DO CURRÍCULO OFICIAL	2010	Vanessa Bellani Lyra

60	Revista Movimento	ANÁLISE DO CONHECIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/ UFSM EM RELAÇÃO À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	2008	Daniele de Vargas Michelotti Maristela da Silva Souza
61	Revista Movimento	O ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS: AS COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS E A LÓGICA DO JOGO EM MEIO AO PROCESSO DE ORGANIZACIONAL SISTÊMICO	2013	Alcides José Scaglia Riller Reverdito Lucas Leonardo Cristian Lizana
62	Revista Movimento	A PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2012	Néri Emilio Soares Lívia Freitas Fonseca Borges
63	Revista Movimento	NARRATIVAS DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM: DA FORMAÇÃO INICIAL AO CONTEXTO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	2016	Wagner dos Santos Francine de Lima Maximiano Matheus Lima Frossard
64	Revista Movimento	A FORMAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PREPARAÇÃO DOCENTE VERSUS PREPARAÇÃO PARA PESQUISA	2009	Evando Carlos Moreira João Batista Andreotti Gomes Tojal
65	Revista Movimento	PLANEJAMENTO COLETIVO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - PCTP/EF COMO SISTEMÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DE UBERLÂNDIA	2004	Gabriel Humberto Munoz Palafox
66	Revista Movimento	UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA (RS)	2008	Ana Paula da Rosa Cristino Hugo Norberto Krug
67	Revista Movimento	DIÁLOGOS SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES: FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO	2017	Robson Machado Borges Fernando Jaime González Adroaldo Cezar Araujo Gaya Larissa Rafaela Galatti
68	Revista Movimento	O CONTEÚDO DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O PONTO DE VISTA DE DOCENTES DE UM CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	2006	Paula Evelise Fávoro Glauce Yara do Nascimento Jeane Barcelos Soriano
69	Revista Movimento	CONHECIMENTO E APLICAÇÃO DE MÉTODOS DE ENSINO PARA OS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2009	Nilton Ferreira Coutinho Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva
70	Revista Movimento	CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE PESQUISA F3P-EFICE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESEF/UFRGS E NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	2010	Andressa Pires Bopsin Lisandra Oliveira e Silva Vicente Molina Neto

71	Revista Movimento	A ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ESTADO SUL-RIOGRANDENSE: AS ORIGENS DA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA (1869-1929)	2010	Vanessa Bellani Lyra Janice Zarpellon Mazo
72	Revista Movimento	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DANÇA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL	2009	Neusa Dendena Kleinubing Maria do Carmo Saraiva
73	Revista Movimento	ORIENTAÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO NA CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE: A PERSPECTIVA DO PLANEJAMENTO COLETIVO DO TRABALHO PEDAGÓGICO (PCTP)	2004	Dinah Vasconcellos Terra
74	Revista Movimento	ALTERAÇÕES CURRICULARES DE UMA ESCOLA SEPTUAGENÁRIA: UM ESTUDO SOBRE AS GRADES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF/UFRGS	2010	Alex Branco Fraga Felipe Wachs Rute Viégas Nunes Cibele Biehl Bossle Ana Paula Pagliosa Bastos Felipe Freddo Breunig
75	Revista Movimento	FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS SOCIAIS E RELAÇÃO COM O SABER	2004	Zenólia C. Campos Figueiredo
76	Revista Movimento	EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2008	Zenólia C. Campos Figueiredo
77	Revista Movimento	MEMÓRIAS DISCENTES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS AVALIATIVAS	2013	Wagner dos Santos Francine de Lima Maximiano
78	Revista Movimento	O CONHECIMENTO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM O AMBIENTE DE TRABALHO DURANTE A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL	2007	Rubiane Giovani FONSECA Jeane Barcelos Soriano Silvia Cristina Nakamura
79	Revista Movimento	SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS EM CIRCULAÇÃO NAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TESSITURAS E MODELAGENS PEDAGÓGICAS (BELO HORIZONTE, 1957-1962)	2014	Cássia Danielle Monteiro Dias Lima Meily Assbú Linhales
80	Revista Movimento	EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLARIZAÇÃO NA REVISTA DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO (1934-1937)	2012	Omar Schneider Marcela Bruschi Amarílio Ferreira Neto
81	Revista Movimento	HISTÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA - MODALIDADE EAD	2013	André Marsiglia Quaranta Giovani De Lorenzi Pires
82	Revista Movimento	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES A PARTIR DA VIVÊNCIA EXPERIENCIADA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR EM SEU PERCURSO FORMATIVO	2009	Leonardo Germano Krüger Hugo Norberto Krug

83	Revista Movimento	METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO	2011	Érico Felden Pereira Cristina Carta Cardoso de Medeiros
84	Revista Movimento	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2009	Dionésio Anito T. Heringer Zenólia Christina Campos Figueiredo
85	Revista Motrivivência	AS IMPLICAÇÕES DO SUBPROJETO CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA - PIBID/EDF PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2014	Jaqueline Welter Rosalvo Luis Sawitzki
86	Revista Motrivivência	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2014	Fabíola Borel Marques Zenólia Christina Campos Figueiredo
87	Revista Motrivivência	MÍDIA-EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS: MAPEANDO A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2016	Galdino Rodrigues Sousa Elaine Valéria Rizzuti Eliane Medeiros Borges Dimas de Paula Costa
88	Revista Motrivivência	TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E PERSPECTIVAS DE CARREIRA	2015	Maria Luiza Del Rio Martins Zenólia Christina Campos Figueiredo
89	Revista Motrivivência	A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE	2017	George Saliba Manske Daniel de Oliveira
90	Revista Motrivivência	DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMISA DE FORÇA PARA OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO?	2014	Cláudia Aleixo Alves Zenólia Christina Campos Figueiredo
91	Revista Motrivivência	CONHECIMENTOS ACADÊMICOS, SABERES E AFAZERES PEDAGÓGICOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MAPEANDO VÍNCULOS	2015	Fernando Jaime González Robson Machado Borges
92	Revista Motrivivência	FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUMAS REFLEXÕES	2013	Junior Jonas Sichelero Ricardo Rezer
93	Revista Motrivivência	PRODUÇÃO ACADÊMICA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO LÓCUS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	2017	Ivan Bremm de Oliveira Mariangela da Rosa Afonso Patricia Machado da Silva Otavio Avila Pereira Jose Antonio Bicca Ribeiro Leon Flores Cibeira Franciele Roos da Silva Ilha Desire dos Santos Delias Mariana Teixeira da Silva

94	Revista Motrivivência	PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA GERED DE CRICIÚMA/SC: A CONTINUIDADE DA DESCONTINUIDADE	2014	Vidalcir Ortigara Matheus Bernardo Silva Vânia Vitória
95	Revista Motrivivência	O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA: AS SIGNIFICAÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS COMO ATORES DO PROCESSO	2016	Camila Rinaldi Bisconsini Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
96	Revista Motrivivência	REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	2014	Raffaelle Andressa dos Santos Araujo Meirecele Calópe Leitinho
97	Revista Motrivivência	A BUSCA PELOS SABERES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DOS EGRESSOS DA FEFD	2016	Daniel Silva Monteiro Bárbara Isabela Soares de Souza Ari Lazzarotti Filho
98	Revista Motrivivência	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE A PARTIR DA LEGALIDADE, CONHECIMENTO E MUNDO/MERCADO DE TRABALHO	2014	Maristela da Silva Souza Marcius Minervini Fuchs Fabrício Krusche Ramos
99	Revista Motrivivência	MÍDIAS NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE UMA DISCIPLINA OPTATIVA	2014	Galdino Rodrigues de Sousa Diego de Sousa Mendes
100	Revista Motrivivência	A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	2014	Karini Borges dos Santos Hernani Augusto Guntowski Silvana Rodrigues Malheiro Huss
101	Revista Motrivivência	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE DO CAPITAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2011	José Pereira Sousa Sobrinho
102	Revista Motrivivência	O EMBATE DE PROJETOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ALÉM DA DUALIDADE LICENCIATURA – BACHARELADO	2011	Amália Santos Cruz
103	Revista Motrivivência	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2014	Fernanda Cruvinel Pimentel Ari Lazzarotti Filho Edson Marcelo Hungaro Fernando Mascarenhas
104	Revista Motrivivência	CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EM DEFESA DA LICENCIATURA AMPLIADA	2014	Ediberto Ferreida de Almeida William José Lordelo Silva
105	Revista Motrivivência	O ENSINO DA GINÁSTICA DE ITATIBA/SP: DE VOLTA ÀS ESCOLAS	2017	Cibelle Amade Carride Cintia de Souza Moura Laurita Marconi Schiavon

				Marco Antonio Coelho Bortoleto
106	Revista Motrivivência	MEGAEVENTOS ESPORTIVOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO	2013	Antonio Luis Fermino Bianca Natália Poffo Silvan Menezes dos Santos
107	Revista Motrivivência	O CURRÍCULO BÁSICO COMUM E A FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE DE ENSINO ESTADUAL/ES	2008	Kezia Rodrigues Nunes Amarílio Ferreira Neto
108	Revista Motrivivência	DIÁLOGOS SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA	2015	Fernando Jaime González Robson Machado Borges
109	Revista Motrivivência	FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ATUAÇÃO NA ESCOLA: A HORA DA VERDADE	2008	Bruno Dandolini Colombo Ana Lúcia Cardoso
110	Revista Motrivivência	A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CBCE/CONBRACE: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE 2007 A 2013 EM FOCO	2015	Deiva Mara Delfini Batista Deisy de Oliveira Silva Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira Ieda Parra Barbosa Rinaldi
111	Revista Motrivivência	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	2013	Robson Frank Jeferson Stocco Douglas Roberto Borella Jalusa Andréia Storch Angela Schone
112	Revista Motrivivência	A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: RECONSTRUÇÕES POR INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL	2017	Camila Lopes de Carvalho Marina Brasiliano Salerno Mariana Piculli Paulo Ferreira de Araújo
113	Revista Motrivivência	PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS: TRILHANDO A PRODUÇÃO DE SENTIDOS	2014	Igor Câmara Luiz Silvana Ventorim André da Silva Mello Amarílio Ferreira Neto Wagner Santos
114	Revista Motrivivência	NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: SENTIDOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2015	Igor Câmara Luiz André da Silva Mello Silvana Ventorim Wagner dos Santos

115	Revista Motrivivência	EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES POSSÍVEIS	2007	Daiane Toigo Trentin
116	Revista Motrivivência	EDUCAÇÃO FÍSICA E A REDE DE SAÚDE PÚBLICA: DILEMAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS ENTRE A FORMAÇÃO E A INTERVENÇÃO	2014	Márcia Fernanda de Mélo Mendes Marielly de Moraes Sabrina Chapuis de Andrade Cristianne Maria Famer Rocha
117	Revista Motrivivência	CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA	2011	Vilmar José Both
118	Revista Motrivivência	AS FALSAS INTERPRETAÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS EXPRESSÕES EM REFORMULAÇÕES CURRICULARES	2012	Melina Silva Alves
119	Revista Motrivivência	DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: LIDANDO COM A COMPLEXIDADE DA REDE DE ENSINO	2006	Iara Regina Damiani Cristiane Ker de Melo
120	Revista Motrivivência	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A ATUALIDADE DO EMBATE POLÍTICO	2010	Fernanda Braga Magalhães Dias David Romão Teixeira
121	Revista Motrivivência	MEMÓRIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA	2007	Fernanda Noronha Pandolfi Francisco Emílio de Medeiros Paula Moino Guerra Suellen Rebello da Silva
122	Revista Motrivivência	O LUGAR DA INFÂNCIA E DA FORMAÇÃO HUMANA NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2007	Carmen Lúcia Nunes Vieira Nadége Luise Nunes de Abreu Welsch
123	Revista Motrivivência	INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES PRECOSES EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2005	Mauro Sérgio da Silva Valter Bracht
124	Revista Motrivivência	FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA: RESSONÂNCIAS DE UM PROJETO DE ENSINO SOBRE QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS	2015	Priscila Mari dos Santos Miraíra Noal Manfroi Cecília Bertuol Alcyane Marinho
125	Revista Motriz	FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE MARINGÁ: A GINÁSTICA GERAL EM QUESTÃO	2009	Juliana Pizani Vanessa Seron Ieda Parra Barbosa-Rinaldi
126	Revista Motriz	TEORIA DA FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2009	Fábio Tomio Fuzii Samuel de Souza Neto Larissa Cerignoni Benites

127	Revista Motriz	FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: “CORPOS” (DOCENTE E DISCENTE) DE CONHECIMENTOS FRAGMENTADOS...	2009	Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger Samuel de Souza Neto Juliana Martins Pereira Flávia Carneiro Franco Fernanda Rossi
128	Revista Motriz	PROFESSORES DE STREET DANCE DO ESTADO DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E SABERES	2009	Caroline Guimarães Martins Valderramas Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger
129	Revista Motriz	FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: TRAJETÓRIA DOS CURSOS PRESENCIAIS DE 2000 A 2006	2009	Carine Collet Juarez Vieira do Nascimento Júlio César Schmitt Rocha Edison Roberto de Souza
130	Revista Motriz	PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS DE ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2008	Gelcemar Oliveira Farias Alexandra Folle Jorge Both Michél Angillo Saad Anderson Santiago Teixeira William das Neves Salles Juarez Vieira do Nascimento
131	Revista Motriz	INFLUÊNCIAS DAS ALTERAÇÕES LEGAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2008	Raquel Stoilov Pereira Evando Carlos Moreira
132	Revista Motriz	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS TÉCNICAS DE GINÁSTICA RÍTMICA	2009	Mariana Belão Livia Philadelpho Machado Patricia Maria Martins Mori
133	Revista Motriz	FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL EM ACADEMIAS DE GINÁSTICA	2008	Fernanda Rossi Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger
134	Revista Motriz	EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE: IMPLICAÇÕES ESCOLARES NA ATUALIDADE	2008	Luciene Ferreira da Silva
135	Revista Motriz	CONSTRUINDO SABERES PELA FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAIS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO	2008	Ana Carolina Santana de Oliveira Gluco Nunes Souto Ramos

136	Revista Motriz	POR UMA VIVÊNCIA REFLEXIVA DE LAZER	2002	Glênia Oliveira Bustamante Irene Conceição Andrade Rangel
137	Revista Motriz	SITUAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM IES PRIVADAS DA GRANDE SÃO PAULO	2010	Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva César Augusto Fernandes de Souza Felipe Marques Checa
138	Revista Motriz	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO VOLEIBOL: OPINIÃO DE TÉCNICOS DA CIDADE DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, SP	2003	Juliana Martins Pereira Dagmar Hunger
139	Revista Motriz	UNIVERSIDADE, PROFISSÃO EDUCAÇÃO FÍSICA E O MERCADO DE TRABALHO	2010	Marcelo Weishaupt Proni
140	Revista Motriz	FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERFIS PROFISSIONAIS, OBJETIVOS E FLUXOS CURRICULARES	2010	Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger Fernanda Rossi
141	Revista Motriz	COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	2010	Rodrigo Nuno Peiró Correi Osvaldo Luiz Ferraz
142	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	PERFIL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MODELOS, MODALIDADES E CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	2015	Janaína da Silva Ferreira José Henrique dos Santos Bruno de Oliveira Costa
143	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	“JOGANDO” COM AS DIFERENTES LINGUAGENS: A ATUALIZAÇÃO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	2016	Juliana de Alencar Viana Cristiane Oliveira Pisani Martini
144	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	(RE)INVESTIMENTO NA INTEGRALIDADE DA FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2017	Júlio Cesar Schmitt Rocha Juarez Vieira do Nascimento
145	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	O IMAGINÁRIO SOCIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA A RESPEITO DE SUA FORMAÇÃO CONTINUADA	2010	Walk Loureiro Francisco Eduardo Caparróz
146	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	O PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	José Angelo Gariglio
147	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A PRODUÇÃO DE IMAGINÁRIOS SOCIAIS SOBRE A ESCOLA E SEUS EFEITOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2011	Bruno Vasconcellos Silva Francisco Eduardo Caparróz Ueberson Ribeiro Almeida

148	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2011	Soraya Corrêa Domingues Elenor Kunz Lísia Costa Gonçalves de Araújo
149	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	NA TEORIA A PRÁTICA É OUTRA? ANÁLISE DO CONHECIMENTO ESPORTE NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SUL CATARINENSE	2011	Carlos Augusto Euzébio Vidalcir Ortigara
150	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	ESCOLA DE FORMAÇÃO DE "PROFESSORAS": AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2011	Viviane Teixeira Silveira Luiz Carlos Rigo Maria Rita de Assis César Eliane Ribeiro Pardo
151	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	CAPOEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZADO DE PROFESSORES	2011	Paula Cristina da Costa Silva
152	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL	2012	Cristiane Guimarães de Lacerda Martha Benevides da Costa
153	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	FORMAÇÃO CONTINUADA: ENTENDIMENTOS E VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO GOVERNO ESTADUAL (RS) GESTÃO 2007/2010	2012	Marisa Righi Elizara Carolina Marin Maristela da Silva Souza
154	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A JUVENTUDE RUMO À DOCÊNCIA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2013	Gilson Cruz Junior Francisco Eduardo Caparroz
155	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	PRIORIDADES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A VISÃO DOS EGRESSOS	2013	Evando Carlos Moreira João Batista Andreotti Gomes Tojal
156	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	NA DANÇA TANTO SEU OBJETO QUANTO SEU INSTRUMENTO PROFISSIONAL É O PRÓPRIO CORPO	2013	Livia Tenorio Brasileiro
157	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: APROXIMAÇÕES COM A CLÍNICA AMPLIADA	2013	Fabiana Fernandes de Freitas Yara Maria de Carvalho Valéria Monteiro Mendes
158	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	SABERES E PRÁTICAS CORPORAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	2013	Ari Lazzarotti Filho Ana Márcia Silva Giovani de Lorenzi Pires

159	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A JUVENTUDE ENTRE O DESEJO E A REALIDADE NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS NÚVENS À DOCÊNCIA...	2014	Gilson Cruz Junior Francisco Eduardo Caparroz
160	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	2014	Ivan Carlos Bagnara
161	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CÂRATER AMPLIADO DA UFBA: A PRÁTICA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA III E O TRATO COM O CONHECIMENTO POLÍTICAS PÚBLICAS/MEGAEVENTOS	2014	Márcia Morschbacher Raquel Cruz Freire Rodrigues Celi Nelza Zulke Taffarel Elza Margarida de Mendonça Peixoto
162	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ALINHADA ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS	2014	Wilson Alviano Júnior
163	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA – OU, POR QUE AVANÇAMOS TÃO POUCO?	2014	Ricardo Rezer Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues Clodoaldo Antonio De Sá Carla dos Reis Rezer Marizete Lemes da Silva Matiello Deizi Domingues da Rocha Adriani Cristiani Stanga Neusa Dendena Kleinubing Altamir Trevisan Dutra
164	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	DA FORMAÇÃO AOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DA DOCÊNCIA	2014	Fábio da Penha Coelho
165	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	TORNANDO-SE PROFESSOR E PROFESSORA DE GYMNASTICA: PERCURSOS NO ENSINO NORMAL EM MINAS GERAIS (1890-1898)	2014	Andrea Moreno Anna Luiza Ferreira Romão Pedro Luiz da Costa Cabral Ramona Mendes Fontoura de Moraes Gyna De Ávila Fernandes Cristiane Oliveira Pisani Martini
166	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	MEMÓRIAS DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS DÉCADAS DE 1950, 1960 E 1970: ESPORTIVIZAÇÕES DA ESCOLA E ESCOLARIZAÇÕES DO ESPORTE	2014	Joelcio Fernandes Pinto

167	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO	2014	José Francisco Chicon Gilmar de Carvalho Cruz
168	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: UM ESTUDO EM PERIÓDICOS	2014	José Francisco Chicon Ludmila Lima Peterle Monique Adna Galdino de Santana
169	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: UM ESTUDO EM ANAIS DO CONBRACE/CONICE	2014	Jolimar Cosmo
170	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	INCLUSÃO E DIFERENÇA NA ESCOLA: O LEGADO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2014	Gilmar de Carvalho Cruz Khaled Omar Mohamad El Tassa
171	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A INCLUSÃO COMO FOCO DE REFLEXÃO	2014	Sylvia Fernanda Nascimento
172	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	O TEMPO E O LUGAR DE UMA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	2007	Francisco Eduardo Caparroz Valter Bracht
173	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	MEMÓRIA DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	2004	Ângela Celeste Barreto de Azevedo André Malina
174	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA SOB A PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO FEDERAL NO SÉCULO XX	2004	Samuel de Souza Neto Atilio de Nardi Alegre Dagmar Hunger Juliana Martins Pereira
175	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A FORMAÇÃO ACADÊMICA REFLETINDO NA EXPANSÃO DO DESPORTO ADAPTADO: UMA ABORDAGEM BRASILEIRA	2004	Sonia Maria Ribeiro Paulo Ferreira de Araújo
176	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO DA ESEF/UFRGS: A VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	2003	Vicente Molina Neto Márcio Amaro Muller Luciano do Amaral
177	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A GINÁSTICA ARTÍSTICA NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	2003	Myrian Nunomura Vilma Leni Nista-Piccolo

178	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A GINÁSTICA NO PERCURSO ESCOLAR DOS INGRESSANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ E DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2003	Ieda Parra Barbosa Rinaldi Elizabeth Paoliello Machado de Souza
179	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A MUDANÇA A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO	2002	Valter Bracht Rosely Pires Sabrina Poloni Garcia Ana Flávia Souza Sofiste
180	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DILEMAS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	2002	Nivaldo Antônio Nogueira David
181	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO LAZER	2001	Elizara Carolina Marin
182	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE	2001	Leda Scheibe Vera Lúcia Bazzo
183	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO	2015	Walk Loureiro Francisco Eduardo Caparroz Valter Bracht
184	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	INSERÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE EGRESSOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2015	William das Neves Salles Gelcemar Oliveira Farias Juarez Vieira do Nascimento
185	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	O CONHECIMENTO DO CONTEXTO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2013	Daniel Marcon Amândio Braga dos Santos Graça Juarez Vieira do Nascimento
186	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	CRITÉRIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E IMPLICAÇÕES NO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO DOS FUTUROS PROFESSORES	2011	Daniel Marcon Amândio Braga dos Santos Graça Juarez Vieira do Nascimento
187	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA EXPERIÊNCIA COM O INSTITUÍDO AOS ENTRELUGARES FORMATIVOS	2016	Wagner dos Santos Aline Vieira Oliveira Amarílio Ferreira Neto

188	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	REINTERPRETAÇÃO DA ESTRUTURA TEÓRICO-CONCEITUAL DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO	2011	Daniel Marcon Amândio Braga dos Santos Graça Juarez Vieira do Nascimento
189	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	AS ETAPAS DA CARREIRA DOCENTE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2012	Fernanda Rossi Dagmar Hunger
190	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO	2005	Gilmar de Carvalho Cruz Júlio Romero Ferreira
191	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	IDENTIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARANÁ: UMA ANÁLISE DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO	2014	Juliana Pizani Ieda Parra Barbosa-Rinaldi
192	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	LAZER E ESPORTE: OLHAR DOS PROFESSORES DE DISCIPLINAS ESPORTIVAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2009	Renata Ramos Hélder Ferreira Isayama
193	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO: ESTRUTURA E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2008	Valmor Ramos Amândio Braga dos Santos Graça Juarez Vieira do Nascimento
194	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A TÉCNICA DOS DIÁRIOS DE AULA	2006	Valentina Piragibe Osvaldo Luiz Ferraz
195	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	A CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2007	Daniel Marcon Amândio Braga dos Santos Graça Juarez Vieira do Nascimento
196	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR: PARADIGMAS, SABERES E PRÁTICAS NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	2005	Wanderson Ferreira Alves
197	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DO BASQUETEBOL EM CONTEXTO ESCOLAR: ESTUDOS DE CASOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2006	Valmor Ramos Amândio Braga dos Santos Graça Juarez Vieira do Nascimento
198	Journal of Physical Education	O ENSINO NO CURSO NOTURNO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEM E AS PERSPECTIVAS PARA O ATUAL MERCADO DE TRABALHO	2001	Dorival Carraro Joaquim Martins Junior Roberto Garcia Neves Vanildo Rodrigues Pereira

199	Journal of Physical Education	A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A REFLEXÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	2014	Luis Eugênio Martiny Pierre Normando Gomes-da-Silva
200	Journal of Physical Education	COMPETÊNCIA PROFISSIONAL PERCEBIDA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM FORMAÇÃO INICIAL	2006	Lenamar Fiorese Vieira José Luiz Lopes Vieira Renata Fernandes
201	Journal of Physical Education	FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA DISCIPLINA DE ESPORTES DE AVENTURA E NA NATUREZA	2015	Priscila Mari dos Santos Miraíra Noal Manfroi Juliana de Paula Figueiredo Vinicius Zeilmann Brasil Alcyane Marinho
202	Journal of Physical Education	EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NO BRASIL: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL	2003	Jair Sindra Virtuoso Junior Lísia Costa Golçalves de Araújo Rodrigo Flores Sartori Juarez Vieira do Nascimento
203	Journal of Physical Education	UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS: ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS E FACULTATIVAS	2013	Elizabeth Ferreira Raphael Gregory Bazílio Lopes Raul Ferreira Vilma Lení Nista-Piccolo
204	Journal of Physical Education	A FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESPÍRITO SANTO: CIRCULAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS NA DÉCADA DE 1930	2017	Marcela Bruschi Marcelo Laquini Eller Amarílio Ferreira Neto Wagner dos Santos André da Silva Mello Omar Schneider
205	Journal of Physical Education	AValiação DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DELPHI	2006	Evandra Hein Mendes Juarez Vieira do Nascimento Marcus Vinícius Nahas Alex Fensterseifer Joaquim Felipe de Jesus
206	Journal of Physical Education	PROBLEMAS EVIDENCIADOS NA OPERACIONALIZAÇÃO DAS 400 HORAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	2011	Fabiana Celente Montiel Flávio Medeiros Pereira

207	Journal of Physical Education	POTENCIALIDADES E NECESSIDADES PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2004	Luciane Cristina Arantes da Costa Carla da Conceição Lettnin Robson Rides de Souza Juarez Vieira do Nascimento
208	Journal of Physical Education	PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEÚDOS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS	2006	Luciane Cristina Arantes da Costa Juarez Vieira do Nascimento
209	Journal of Physical Education	FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA VISÃO DE SEUS COORDENADORES	2016	Camila Rinaldi Bisconsini Patric Paludett Flores Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
210	Journal of Physical Education	AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2014	Valmor Ramos Jeferson Rodrigues de Souza Vinicius Zeilmann Brasil Thais Emanuelli da Silva Juarez Vieira do Nascimento
211	Journal of Physical Education	INVESTIGAÇÃO NARRATIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA COLABORATIVA	2016	Igor Câmara Luiz André da Silva Mello Silvana Ventorim Amarílio Ferreira Neto Wagner dos Santos
212	Journal of Physical Education	PROJETOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES!	2015	Victor José Machado de Oliveira Izabella Rodrigues Martins Valter Bracht
213	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA – UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UFSC	2013	William das Neves Salles Gelcemar Oliveira Farias Ema Maria Egerland Juarez Vieira do Nascimento
214	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	O ENSINO DA MOTRICIDADE HUMANA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2010	Maria Conceição Pereira Bugarim
215	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	PERFIL DO ESTILO DE VIDA DE UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	2017	Juliana Brandão Pinto de Castro Rodrigo Gomes de Souza Vale Rogério Santos de Aguiar Rafael da Silva Mattos

216	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE UM PROJETO DE ENSINO	2012	Alcyane Marinho Priscila Mari dos Santos Gelcemar Oliveira Farias
217	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EAD: INSERÇÃO NA CULTURA ESCOLAR ATRAVÉS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	2013	André Marsiglia Quaranta Giovani De Lorenzi Pires
218	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE EAD	2017	Ana Luiza Barbosa Anversa Arestides Pereira da Silva Júnior Ieda Parra Rinaldi Barbosa Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
219	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	EXERCICIO FISICO EM CRIANÇAS COM DIABETES MELLITUS TIPO 1: CONHECIMENTO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FISICA	2009	Luciana zaranza monteiro Itana Lisane Spinato Mônica Helena Neves Pereira Pinheiro Carlos Antonio Bruno da Silva Renan Magalhães Montenegro Júnior
220	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ABORDAGEM DO TEMA SAÚDE EM SUAS AULAS	2012	Jaqueline Copetti Renata Godinho Soares Robson Luiz Puntel Vanderlei Folmer
221	Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	PELA CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SAÚDE: ABENEFS	2011	Silvio Aparecido Fonseca Aldemir Smith Menezes Mathias Roberto Loch Wallacy Milton do Nascimento Feitosa Markus Vinicius Nahas Juarez Vieira do Nascimento
222	Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRODUTIVIDADE EM SAÚDE COLETIVA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2012	Larissa Chaves Costa Carlos Alberto Furtado Lopes Junior Edmara Chaves Costa Michelle Cochrane Feitosa Jaina Bezerra de Aguiar Luilma Albuquerque Gurgel
223	Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	O CONHECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES EM ACADEMIAS DE GINÁSTICA DE FLORIANÓPOLIS, EM RELAÇÃO ÀS PESSOAS COM DIABETES	2013	Michely Goebel Lucélia Borges Aline Barbosa

224	Licere	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM LAZER NA CIDADE DE BELÉM E O OLHAR DISCENTE	2015	Gustavo Maneschy Montenegro
225	Licere	OS ASPECTOS LIMITANTES DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DOS AGENTES SOCIAIS ATUANTES NO CAMPO DO LAZER NO CENTRO DE ARTES E ESPORTES UNIFICADOS (CEU)	2017	Marcela Gomez Alves da Silva Evandro Antonio Corrêa Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger
226	Licere	O BRINCAR NA INFÂNCIA E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2014	Alana Simões Bezerra Dafne Souto Macedo Thaiza Isidro Vieira Pierre Normando Gomes-da-Silva
227	Licere	LAZER E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2013	Rodrigo de Oliveira Gomes Hélder Ferreira Isayama
228	Licere	FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA CIDADE DE SOCORRO- SP EM ATIVIDADES DE AVENTURA NO ÂMBITO DO LAZER	2017	José Ricardo Auricchio
229	Licere	POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA ATUAÇÃO EM LAZER NO MUNICÍPIO DE PIRACICABA/SP	2009	Gustavo André Pereira de Brito Nelson Carvalho Marcellino
230	Licere	LAZER/RECREAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	2006	Suely Therezinha Santos Moreno Nelson Carvalho Marcellino