



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ROSIMEIRE DE MORAES

**FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E PRINCÍPIO
DA CRITICIDADE: ANÁLISE DE UM PROJETO PEDAGÓGICO**

Londrina

2011

ROSIMEIRE DE MORAES

**FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E PRINCÍPIO
DA CRITICIDADE: ANÁLISE DE UM PROJETO PEDAGÓGICO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Estudos
do Movimento Humano da Universidade
Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof. Dra. Ângela Pereira
Teixeira Vitória Palma.

Londrina

2011

ROSIMEIRE DE MORAES

**FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E
PRINCÍPIO DA CRITICIDADE: ANÁLISE DE UM PROJETO PEDAGÓGICO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Estudos
do Movimento Humano da Universidade
Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof. Dra. Ângela Pereira
Teixeira Vitória Palma.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ângela Pereira Teixeira Vitória
Palma.
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. José Augusto Victória Palma
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dra. Marilene Cesario de Brito
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

Dedico este trabalho a todos aqueles que buscam aprender. Mesmo tendo consciência de que este é apenas uma gota, num oceano de conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, compreendendo que temos toda a eternidade para o aprendizado, e que nunca é tarde para recomeçar e buscar seus propósitos de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora que teve toda a paciência de guiar meus passos, me indicando o caminho a ser seguido, e apontando as melhoras a serem feitas. Por sua determinação e profissionalismo, que contagia àqueles que se identificam com os mesmos ideais.

Aos que me enviaram boas vibrações, me inspirando e iluminando, e me mantendo firme em meus propósitos. Forças que estão além do que os olhos podem enxergar, mas que movem o meu ser.

A meus Pais, que me acolheram, e deram o apoio material necessário para que esse trabalho fosse desenvolvido.

Aos amigos e companheiros de estudo, que fizeram parte dessa história.

E a aqueles que cederam o material necessário para o desenvolvimento dessa pesquisa, contribuindo para o seu desenvolvimento.

"Embora ninguém possa voltar atrás
e fazer um novo começo, qualquer
um pode recomeçar e fazer um novo
fim."

(Chico Xavier)

MORAES, Rosimeire de. **FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E PRINCÍPIO DA CRITICIDADE: ANÁLISE DE UM PROJETO PEDAGÓGICO**. 2011. 131p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física na Educação Básica) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

A Educação Física no Brasil tem convivido com novas idéias sobre a questão da formação inicial de seus professores. Entre elas se destaca aquela relativa aos conhecimentos necessários para a atuação docente. Outra preocupação é com o princípio da criticidade, que indica que o profissional atuará de forma crítica em sua função. Nesse aspecto é de suma importância que o Projeto Pedagógico do curso formador se fundamente nesse princípio. Portanto, configurou-se como problema a ser investigado quais indicadores presentes nos currículos de formação inicial de professores garantem formação crítica ao futuro profissional da docência em Educação Física? Nosso objetivo geral foi identificar indicadores que possibilitem afirmar que o PP está preocupado com a formação de um professor crítico. Para tanto realizamos um estudo de caso, via análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina implementado a partir de 2005, e em consonância com as Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002. Como resultado destacamos que existe, explicitamente, o propósito de uma formação crítica, com perspectivas de transformação das concepções iniciais dos formandos deste curso, e que, portanto, o PP em foco vai ao encontro do que se propõe na literatura como fundamento de uma formação profissional crítica para a docência.

Palavras-chave: Formação crítica. Formação Inicial de Professores de Educação Física. Projeto Político Pedagógico.

MORAES, Rosimeire de. **INITIAL TRAINING FOR TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION AND PRINCIPLE OF CRITICALITY: ANALYSIS OF AN INSTRUCTIONAL DESIGN**. 2011. 131p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física na Educação Básica) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

Physical education in Brazil has experienced new ideas on the issue of training of their teachers. Among them is the one relating to the knowledge needed for teaching performance. Another concern is with the principle of criticality, which indicates that the professional will act in its critical function. This aspect is of paramount importance that the educational project of the course trainer is based on this principle. Therefore, set up as a problem to be investigated which indicators present in the curricula of initial teacher training critical to ensure future career of teaching in physical education? Our overall objective was to identify indicators to say that the PP is concerned with the formation of a critical teacher. For this purpose we conducted a case study, via documentary analysis of the pedagogical project of the Undergraduate Program in Physical Education, Universidade Estadual de Londrina implemented from 2005, and in line with the Resolution CNE / CP 01 and 02, 2002. As a result we point out that there is, explicitly, the purpose of forming a critical, with the prospect of transforming the initial conceptions of students in this course, and that therefore the PP in focus is consistent with what is proposed in the literature as a training ground critical professional teaching qualifications.

Key words: Critical Training. Initial Teacher of Physical Education. Pedagogical Political Project.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	16
2.1 MODELOS DE FORMAÇÃO INICIAL	19
2.1.1 Modelo de Formação Tradicional.....	20
2.1.2 Modelo Behaviorista ou Comportamentalista.....	21
2.1.3 Modelo de Formação Desenvolvimentista.....	22
2.1.4 Modelo de Formação Reflexiva.....	23
3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	31
3.1 Motricidade Humana e a Educação Física que Queremos Para o Século XXI.....	40
4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	44
5 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UEL	48
6 ANÁLISE DE DADOS POR CAMPOS DE CONHECIMENTO	52
6.1 Dimensões Pedagógicas.....	52
6.2 Movimento Culturalmente Construído.....	59
6.3 Acadêmico-Profissionalizante.....	64
6.4 Dimensões Epistemológicas.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	86
APÊNDICE A – Bibliografias Utilizadas por Campo de Conhecimento.....	87

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física no Brasil tem convivido com novos princípios sobre a questão da formação inicial de seus professores. Há preocupações e muitos questionamentos sobre essa formação e a futura atuação profissional. Fazem parte dessas discussões os saberes necessários para formação docente, os currículos das instituições de ensino superior, a separação da formação inicial do bacharelado e licenciatura, as bibliografias, os objetivos da formação dos futuros docentes, e todo um repertório que faz parte de um propósito para melhora na qualidade de seus profissionais, para que possam atuar de forma condizente às necessidades da sociedade atual tendo como pressupostos as teorias críticas da educação.

Diversos autores e pesquisadores como: Bracht et al (2005), Kunz (2006), Betti e Betti (1996), Taffarel et al (2007), e outros, têm exposto resultados de pesquisa e estudos na área, que visam uma formação de qualidade dos profissionais de Educação Física para atuar na escola, tendo como auxílio a utilização de outras áreas de conhecimento para dar suporte científico aos seus estudos, tais como: a sociologia, a antropologia, a filosofia, a história, entre outras.

Essas pesquisas, de maneira geral, preocupam-se com a legitimação desse campo de conhecimento, na busca de uma nova epistemologia, que não é consenso entre os estudiosos. Percebe-se uma grande mobilização dos pesquisadores das instituições universitárias para a releitura das realidades da Educação Física, com apontamentos de possíveis teorias esclarecedoras e interventoras, assim como, também, alguns equívocos que surgem no decorrer das pesquisas. Com perspectivas de estabelecimento de vínculos entre teoria e prática, do pensar e fazer, do esclarecimento e intervenção, categorias essas que necessitam ser correlacionadas. Mas, para isso é necessário que haja maior esclarecimento para os envolvidos na questão de transformação das realidades e práticas.

Para isso, têm-se como prioridade uma fundamentação teórica científica e prática, para que os futuros docentes possam se embasar durante sua atuação profissional, com o esclarecimento das dimensões do conhecimento para uma intervenção pedagógica adequada a escola que se deseja atualmente.

A partir das discussões elaboradas por meio de encontros e congressos, são levantados questionamentos sobre a necessidade do fortalecimento das propostas pedagógicas de ensino, avançando sobre metodologias que visam apenas rendimento e movimentos técnicos. Para isso, alguns autores apresentam propostas pedagógicas de ensino para a Educação Física, que merecem ser estudadas e analisadas.

Além das propostas elaboradas por estudiosos, destacamos ainda, a elaboração de documentos e Leis que objetivam normatizar e estruturar a formação docente. Entre os documentos que dão suporte às propostas de mudança, as Resoluções do CNE/CP 01/02, e 02/02 que trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, bem como a carga horária mínima para os Cursos e estágios.

Observa-se, que faz parte do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente, os princípios norteadores para essa formação inicial, sendo um de seus itens, quando trata da construção dos Projetos Pedagógicos, aponta que deve ser considerado na sua elaboração as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico. Além disso, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

Considerando que a transformação da prática docente somente se efetivará na medida em que o futuro professor ampliar seus conhecimentos sobre o que é ser docente, sobre a própria prática, a sala de aula, sobre a Educação Física, e a escola, como um todo, pressupondo para isso a necessidade de conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Há necessidade, assim, de criar uma visão progressista para seu desenvolvimento profissional, considerando sua capacidade de decidir e rever suas práticas e as

teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Com expectativas de que esses profissionais mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, adquiridos durante e após sua formação inicial, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atuação para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Uma das possibilidades de alcançar isso é por meio do método de ensino dialético, possibilitando uma inter-relação concreta entre teoria e prática em um movimento dinâmico entre ação-reflexão-ação, proporcionando uma ruptura entre o conhecimento do senso-comum e o conhecimento científico, através do diálogo e da problematização. Assim, tendo domínio dos conteúdos e de seus significados em diferentes contextos, visa-se a articulação interdisciplinar e a adequação às características de desenvolvimento mental, sociocultural e afetiva dos alunos.

Outra forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. Visando os professores como profissionais reflexivos, considerando o uso da mente como uma parte geral de toda atividade humana, dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do significado reflexivo. Os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, e de como devem ensinar, além de quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando, devendo assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização.

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Entendendo a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja

concebida com o caráter estritamente utilitário, contendo as dimensões do conhecer a atividade teórica, e do transformar a atividade prática. Considerando que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada.

Entre as alterações ocorridas nos cursos de graduação de licenciatura, destacam-se as mudanças nas estruturas curriculares das instituições e a autonomia das Instituições para elaborarem seus currículos. É justamente essa autonomia das instituições de ensino superior um dos motivos que nos remete a pesquisar sobre seus currículos, com intenção de identificar os indicadores de formação crítica dos futuros docentes.

Dessa forma, surgiu a seguinte inquietação inicial para essa pesquisa: quais indicadores podem ser considerados, no currículo de formação inicial de professores, que favoreçam a formação crítica do futuro profissional da docência em Educação Física? Para responder essa questão inicial analisamos os objetivos de ensino constantes nas ementas do currículo de formação e sua utilização, das instituições de ensino superior, em específico, do curso de licenciatura de Educação Física, por serem fontes orientadoras que direcionam as estratégias de ensino a serem desenvolvidas.

Devido às mudanças ocorridas na constituição das leis normativas, e à necessidade de direcionamento e compreensão das ações pedagógicas, compreende-se como necessário, um estudo mais aprofundado sobre os objetivos de ensino constante nas ementas do Projeto Político Pedagógico, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL), seu conteúdo, características, e utilização. Considerando importante saber quais são os fundamentos da ação docente e sua intencionalidade de formação, em situações planejadas de ensino-aprendizagem, preocupando-se com os objetivos que estruturam sua ação, na formação dos professores de Educação Física.

O fenômeno educativo faz parte de uma realidade inacabada e que o ato de educar é uma ação proposital, exigindo tomada de consciência e

reflexão do professor e do estudante, (MIZUKAMI, 1986). Sendo assim, sentimos necessário analisar o projeto pedagógico da instituição de ensino superior em questão, juntamente com os objetivos contidos em suas ementas, pois esses documentos podem fornecer quais diretrizes são destinadas à ação docente, podendo proporcionar a reflexão sobre conceitos e sobre as próprias ações. Por isso objetivamos para essa pesquisa: a) identificar se os objetivos para formação inicial presentes no projeto pedagógico de professores possibilitam a formação crítica do futuro profissional da docência em Educação Física; b) verificar se o modelo de formação inicial de professores encontrados no Projeto Político Pedagógico vai ao encontro com as pesquisas dos estudiosos analisados; c) construir indicadores, a partir da literatura, de formação crítica para análise do currículo; d) mapear as disciplinas que apresentam indicadores que favoreçam a formação crítica do futuro profissional da docência em Educação Física.

Considerando que para haver o reconhecimento do profissional da docência em Educação Física supõe-se que entre as mudanças necessárias esteja a formação inicial de qualidade, com conteúdos que possibilitem a reflexão sobre sua ação enquanto educador.

Para dar conta do problema inicial da pesquisa e dos objetivos organizamos o referencial bibliográfico da seguinte forma: no primeiro capítulo analisamos a formação inicial de professores, com suas expectativas e propostas de diversos autores, assim como os principais modelos de formação, para maior compreensão e diferenciação das mesmas; no segundo capítulo temos a formação de professores de Educação Física, especificando a formação da área de conhecimento analisada, dando ênfase à Motricidade Humana como ideal de formação e atuação aos futuros profissionais; no terceiro capítulo se tem a organização curricular, por fazer parte do estudo em questão, já que estaremos analisando um Projeto Pedagógico; no quarto capítulo se tem o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores da UEL, por se tratar da análise, em específico do projeto de tal instituição, para que se possa compreendê-lo e às suas propostas e objetivos de formação.

Sendo assim, a análise dos dados foi elaborada fazendo um paralelo entre a bibliografia pesquisada como conteúdo dessa pesquisa; a filosofia, os objetivos e metas de formação docente do Projeto Pedagógico do curso de Educação Física da UEL; e os objetivos de formação das suas disciplinas, divididas pelos campos de conhecimento; com o intuito de verificar se tais itens se encontram em seus propósitos para a formação inicial do docente, com os propostos como formação crítica.

Para tanto, foi utilizado o método de pesquisa documental, que segundo Gil (2002) é muito parecido com a bibliográfica, por ser desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão”, existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas, entre outros.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O questionamento sobre os conhecimentos necessários para a atuação docente tem mobilizado o meio acadêmico, com o intuito de fortalecimento do meio profissional. Questões essas que se aplicam às origens do conhecimento adquirido para a atuação profissional; as características e significados desse conhecimento; bem como a atuação profissional como um todo. Para favorecer a resposta a estas questões considera-se necessário a garantia da qualidade na formação inicial, como, também, na formação continuada, com aquisição de conhecimento sobre modelos teóricos existentes, e oportunidade de sua transposição na prática, com acompanhamento dos formadores, para que se possa almejar a profissionalização e profissionalidade do docente. Entendendo profissionalização como um processo de qualificação, e de profissionalidade como as qualidades da prática profissional, referindo-se a essas qualidades o ato de ensinar, e seus valores e pretensões (PALMA; PALMA; CESÁRIO; 2007).

Pacheco e Flores (1999) reconhecem que o professor dispõe de conhecimento profissional especializado, com ocupação específica e com identidade profissional própria, que faz do professor um sujeito em busca de sua profissionalidade. Então, ensinar exige uma formação específica, ou seja, só é possível a conquista dessa ação, com responsabilidade, mediante a um processo formativo. Complementando esse raciocínio os autores grifam que, será no contexto sociocultural que se refletem os aspectos relevantes do professor como: valores, conteúdos e status.

Os professores atores indispensáveis no processo curricular, e de grande importância para uma inovação educativa, é a partir da sua formação inicial que se constitui como vertente fundamental de estudos. Tendo como fatores de evidencia na reflexão sobre esse assunto a racionalidade curricular e sobre os diferentes modelos e teorias de ensino.

O conhecimento profissional do professor é caracterizado como de natureza complexa e ampla, com uma variedade de formas e categorias,

devido à diversidade de suas origens e influências que refletirão na sua atuação profissional. Fazendo uma análise sobre o modo de ação, sendo esse considerado como um conjunto de concepções epistemológicas, contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares (PACHECO E FLORES, 1999).

O espaço reservado para atuação do professor é a sala de aula, tendo total autonomia de atuação, dificultando, muitas vezes, à equipe pedagógica, o controle da qualidade do ensino. O ato de ensinar é considerado como algo subjetivo, pois é um espaço de atuação, apenas, do professor, que as vezes se deixa levar, por motivos diversos, para uma má atuação profissional. Por isso considera-se importante analisar e discutir a formação inicial docente, sendo esta a base para sua atuação pedagógica (BASSO, 1998).

Para Contreras (2002), quando se defende a profissionalidade docente, se reivindica maior e melhor formação, entendendo como qualidades aquela que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada para realizar um bom ensino, com objetivos concretos de formação dos seus alunos, e de atuação profissional. Ou seja, aspirações a respeito de sua forma de conceber e viver o trabalho de professor. O autor considera que as qualidades profissionais que o ensino requer estão em função da forma que se interpreta o que deve ser o ensino e suas finalidades.

A partir dessas considerações, faz-se necessário uma reflexão sobre quais seriam essas qualidades necessárias para um bom ensino. Pois um docente precisa estar ciente de sua responsabilidade enquanto educador. Sendo assim, lembramos Freire (1996), que aborda questões importantes para a formação docente como: respeito à autonomia dos alunos; comprometimento enquanto docente; a necessidade de criticidade e ética; entre outros. Mas algo importante que o autor cita em suas escrituras é sobre a consciência que o docente deve ter sobre seu inacabamento, pois é a partir da nossa existência humana se faz o inacabado, envolvendo e fazendo parte dela os elementos da linguagem, da cultura e da comunicação. Freire (1996, p.52), coloca que a partir do momento em que os seres humanos passaram a agir sobre o mundo "... não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de

fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética.” Um ser ético tem consciência de que sua formação é constante e diária, não descarta suas experiências anteriores, coordena o processo de formação docente como algo contínuo.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes têm origens diversas e plurais, proveniente de fontes variadas como: os disciplinares, saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições, relacionado aos diversos campos do conhecimento; os curriculares, correspondente aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que o professor deve aprender para agir em sala de aula; os profissionais, oriundos das instituições de formação e destinados à formação científica; e os experienciais, baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. O autor coloca que a todo saber implica um processo de aprendizagem e formação, e quanto mais desenvolvido se torna mais longo e complexo a formação da identidade profissional.

De acordo com Pimenta (1999), uma identidade profissional se constrói a partir de sua significação social, com revisão constante de seus significados e tradições, não deixando de lado práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. A autora considera que no confronto entre teorias e prática pode haver uma reconstrução dependendo do significado que cada professor confere à atividade docente. Prova de que se tem revisto a questão da participação dos docentes em formação continuada nas escolas, bem como, o que favorece a identidade profissional é o aumento na carga horária dos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura, de acordo com a Resolução CNE 02/02.

Os estudos sobre formação docente têm se mostrado uma forma de discutir e divulgar as perspectivas de pesquisadores, além de rever e avaliar o processo em que se encontram os cursos de licenciatura das diversas áreas. As discussões podem favorecer a revisão das prioridades dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de formação inicial.

2.1 Modelos de Formação Inicial

Segundo Nóvoa (1997, p.28) “é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico”. A formação passa por um momento de experimentação, inovação, e ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, com reflexões críticas sobre sua utilização, além de se encontrar em processo de investigação sobre suas práticas educativas. Devendo ser concebida, a formação docente, como uma das componentes da mudança educacional.

Em relato de pesquisa feita com professores atuantes da Unicamp, de diferentes áreas de conhecimento (matemática, física, química, biologia, sociologia e lingüística), Pimentel (1993) chega a uma conclusão distinta de que ensinar é uma arte. Moldada, esculpida, e composta por artistas integrantes das diversas ciências. Alguns professores que participaram dessa pesquisa do autor reagem à desumanização constante do mundo capitalista. O autor faz uma colocação marcante sobre o significado de mudança para esses profissionais:

Estes professores estão dizendo que mudar espaço de ensino não significa apenas mudar a metodologia ou adotar os procedimentos de um professor bem-sucedido. Significa questionar profundamente as próprias posições filosóficas, epistemológicas, políticas e ideológicas. Significa entender-se como ser histórico e perguntar-se sobre suas intencionalidades, o que é diferente de simplesmente discutir, informar-se, polemizar. “É mexer com seu corpo, voz, postura, é mexer com sua família, com seu grupo social.” É ter permanente frente de luta, assumir conflitos pelo alcance que possam ter não apenas na própria história individual, mas pelo que possam significar na sua esfera humano-genérica – construtora do bem social. É descobrir que não é simplesmente no campo das idéias que se travam as grandes lutas, mas também, na práxis (PIMENTEL; 1993, p.37).

Neste sentido, a mudança é algo mais profundo do que, simplesmente, a mudança de método. É a mudança de concepção do ato de ensinar, e de seu posicionamento perante a sociedade e ao mundo, numa constante prática da auto-reflexão sobre sua forma de pensar e agir.

2.1.1 Modelo de Formação Tradicional

O modelo de formação docente tradicional tem como base a tradição e imitação dos formadores, e o ensino é tido como um dom que se tem naturalmente ou não, e os professores são como artífices e objetos de uma formação implicando na utilização de uma seqüência de competências que o profissional deve aprender a tornar rotineiras. Segundo Pacheco e Flores (1999), a formação de professores, segundo os pressupostos do paradigma tradicional preocupa-se com a formação sólida dos conteúdos a ensinar, prevalecendo uma formação artesanal do professor, no qual o mesmo aprende a ensinar como se fosse um ofício, sendo distinto o mestre do aprendiz. Assim, dá-se ênfase à organização do saber-fazer, nesse modelo de formação, é na e pela experiência que o docente adquirirá discernimento para tomada de decisões.

Segundo Mizukami (1986) na abordagem tradicional a educação se subordinada à instrução, a aprendizagem é entendida com fim em si mesma, nos quais conteúdos e informações têm que ser adquiridos e os modelos imitados. Seguindo esse modelo compete ao professor informar e conduzir seus alunos em direção aos objetivos, o ensino é caracterizado pela transmissão do patrimônio cultural, não se preocupando com a formação do pensamento reflexivo.

Esse modelo também é concebido como racionalidade técnica, terminologia essa defendida por Gómez (1997), nessa perspectiva racionalista pressupõe uma crítica ao modelo empírico, defendendo a aplicação do conhecimento e do método científico à análise da prática e à construção de regras que regulem a intervenção do professor. O autor aponta limites existentes na racionalidade técnica colocando que a realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos, por ir de encontro conflituoso com características dos fenômenos práticos como: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores.

Segundo Gómez (1997), a intervenção do professor reside num meio complexo de cenário vivo e mutável, definido pela interação de múltiplos

fatores e condições. Sobre esse aspecto pode-se frisar que o conhecimento teórico profissional orienta o futuro professor de forma limitada, devido o distanciamento entre teoria e prática, confirmado pela frustração e desconcerto de professores recém formados no enfrentamento de problemas educativos, mesmo possuindo uma bagagem de conhecimento.

2.1.2 Modelo Behaviorista ou Comportamentalista

Os pressupostos desse modelo de formação indicam que o comportamento humano é resultado de influências exteriores advindas do meio e da cultura, devendo, a educação, preocupar-se com aspectos observáveis e mensuráveis, com finalidade de promoção de novos comportamentos desejáveis, ou a mudança dos já existentes. Segundo Pacheco e Flores (1999, p.59), “a formação de professores fundamenta-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação direta entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno”, por isso os programas de formação devem ter como objetivo ensinar o professor a comportar-se e reagir às mais diversas situações de ensino e aprendizagem.

Para Mizukami (1986, p.19), essa abordagem se caracteriza pelo primado do objeto, “sendo o conhecimento uma cópia de algo que simplesmente é dado no mundo externo”, na experiência é a base do conhecimento. Nesse modelo o aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões, com a transmissão do conteúdo visando objetivos e habilidades que levem à competência.

Os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado. Implicam recompensa e controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades de aprendizagem, e a modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços, desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento (MIZUKAMI 1986, p.20).

Skinner defende que o homem é produto do meio, podendo esse ser manipulado, e que o comportamento humano pode ser modificado de acordo

com o meio, tendo como base de sua proposta a modificação da sociedade. Assim, a ênfase dada na transmissão de informações no modelo comportamental é substituída pelo direcionamento da eficiência no ensino através de sua programação. (MIZUKAMI, 1986)

Para esse modelo de formação "... a eficiência docente depende de programas de microensino que têm por finalidade principal o treino de competências específicas com vista a um desempenho ideal e ao reforço da dimensão tecnológica da formação" (PACHECO E FLORES, 1999 p.59).

Assim, o conhecimento é resultado direto da experiência, tanto a ciência quanto o comportamento são considerados como forma de conhecer os eventos, tornando sua utilização possível.

2.1.3 Modelo de Formação Desenvolvimentista

No modelo de formação desenvolvimentista ou personalista a formação dos professores se dá voltada ao desenvolvimento do adulto, tendo como objetivo o desenvolvimento da personalidade do profissional. A relação entre formador e formando deve situar-se ao nível da empatia e deve guiar-se pelas qualidades humanas. A comunicação, o diálogo, a participação devem ser as tônicas dominantes. Desse modo, tudo contribui para a educação e tudo deve estar centrado no formando de modo a que este possa estruturar e desenvolver a sua personalidade. Cada um deve ser o arquiteto de si próprio, e a aprendizagem é uma tarefa de caráter individual devendo ser construído a partir da experiência pessoal subjetiva. (PACHECO; FLORES, 1999).

Na tradição desenvolvimentista, o professor é visto como um naturalista (ligado a jardinagem), como um artista e como um investigador, pelo que sua formação deverá incidir não nos processos técnicos de ensinar mas nos processos que favoreçam a sua introspecção e maturidade (PACHECO; FLORES, 1999).

Nesse modelo o orientador deve estimular a passagem da situação de aluno para a de professor, com uma relação de empatia entre

formador e formando, guiados pelas qualidades humanas. Sendo essa perspectiva reconhecida em três versões, sendo elas: formação progressiva, centrada no aluno; formação humanista, dependente da natureza e autodescoberta pessoal; e formação personalizada, em função das necessidades, problemas e preocupações (PACHECO; FLORES, 1999).

2.1.4 Modelo de Formação Reflexiva

Almejando uma educação de qualidade para nossa sociedade tem-se como expectativas de mudanças a formação docente em que o profissional tenha internalizado em si a responsabilidade que carrega enquanto profissional da educação.

Podendo contribuir para as mudanças necessárias têm-se as pesquisas sobre o professor reflexivo no qual seu precursor foi Donald Schön, em seus estudos relacionados às reformas curriculares dos cursos de formação profissional, valendo-se dos conhecimentos em filosofia, em especial sobre John Dewey. Segundo Pimenta e Ghedin (2008), Schön considera como necessária para a formação profissional baseada numa epistemologia da prática, o abandono dos moldes de currículo normativo no qual se apresenta primeiramente a ciência, depois sua aplicação e por último um estágio de aplicação dos conhecimentos. Baseando-se nessa epistemologia, se tem a valorização da prática profissional, admitindo-a como momento de construção de conhecimento através da reflexão, análise e problematização. Reconhecendo o conhecimento como tácito, presente nas soluções encontradas pelos profissionais. Mas esse conhecimento adquirido é insuficiente, sendo preciso ser sempre renovado ou remodelado, pois novas experiências e situações que surgem exigem novas soluções, exigindo reflexão sobre o ocorrido.

Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao

final, como tem ocorrido com o estágio (PIMENTA E GHEDIN 2008, p.20).

Mas, apesar da consistência que se deve dar à prática na formação docente, tanto na inicial quanto na continuada, deve-se ter o cuidado para que faça parte constituinte, como embasamento teórico, de sua formação as teorias da educação. O embasamento teórico na formação de professor deve servir como ferramenta que o auxilie na sua tomada de decisão. Vê-se nesse momento, um ponto de encontro, necessário, e que deve ocorrer com equilíbrio, de dois momentos que devem fazer parte da formação e atuação profissional, no qual teoria e prática manifestam sua importância.

A partir dessas considerações, reforça-se a importância do equilíbrio nas ações do docente, que deve ter tanto a base prática quanto o embasamento teórico que, segundo Tardif (2002, p.150) entende como modelos de ação presentes na prática educativa "... as representações elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática, representações essas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação." Essas representações estariam incorporadas na prática, conferindo inteligibilidade e sentido à atividade educativa, além de oferecer aos educadores significado, ponto de referência e orientação relativa às suas ações. Em contra partida, têm-se a colocação da autora Mizukami (1986), que reforça sobre as questões limitadoras que a teoria pode apresentar no papel educativo, existindo aspectos que podem não se explicar nas relações envolvidas, podendo se fazer uso dessa incompletude para a reflexão dos acontecimentos. Para a autora

Não há teoria que, por sua própria natureza, fins e prioridades, seja elaborada e resista às mudanças sociais, filosóficas e psicológicas, pelo menos do ponto de vista do ser humano que a examina, a utiliza e participa do mundo que o cerca (MIZUKAMI; 1986, p. 107).

No entanto, a autora Pimenta apud Pimenta e Ghedin (2008, p.24) coloca que:

... a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma formação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Observa-se assim, a necessidade de unir teoria e prática, em um elo de atuação, num ciclo contínuo e complementar. A teoria sustenta e dá sentido à atuação profissional, e a prática, tanto na formação quanto profissional atuante, complementa a construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização. Por isso, no debate sobre o profissional da educação demonstra-se que as respostas não são lineares e acabadas. Segundo Geraldí; Fiorentini; Pereira (1998), paradigmas hegemônicos que pretendem dar respostas totais para uma realidade particular e contextual se colocam sobre suspeita, pois a prática educativa é um processo de construção contínuo mantido numa relação estreita de contextos que nela estão envolvidos. Os autores colocam que (p.184) “é no embate escolar que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes”.

Na visão do profissional reflexivo, defendida por Schön, a educação tem como finalidade a melhoria das experiências que se confundem com o próprio viver, com análise reflexiva das experiências. Na ação reflexiva há o entrelaçamento entre a lógica da razão e da emoção caracterizando uma visão mais ampla dos problemas, e não se prendendo a uma só perspectiva. Dewey faz distinção entre o ato reflexivo e o rotineiro, sendo que, o rotineiro é aquele a pessoa é guiada pelo impulso, pela tradição, e pela autoridade, por isso professores que não refletem aceitam a realidade que se apresenta a eles, já a ação reflexiva implica na busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, com envolvimento de intuição e emoção (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998).

Segundo Dewey (1979), não basta apenas o conhecimento dos métodos, deve haver desejo em empregá-los, e emprega disposição para que isso ocorra, colocando sentido nos fatos, e cultivar a curiosidade vigilante, sendo intelectualmente responsável, ou seja, examinar as conseqüências de um passo projetado. O professor precisa ter ciência de que pensar não é uma faculdade simples, pois exprime diversos modos, pelos quais as coisas adquirem significação para os indivíduos, e que esses possuem diferenciação entre si. Assim, existe a necessidade do professor estudar os traços e hábitos individuais,

e também as condições que podem modificar para melhor ou pior a forma de pensar do indivíduo.

De acordo com Giroux (1997, p.161), “toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento”, considerando que pensando se produz uma opinião, assim, o docente deve estar consciente de sua responsabilidade enquanto formador de opinião de seus alunos. Para o autor, o profissional deve assumir essa responsabilidade levantando questionamentos acerca do que deve ser ensinado, definindo quais são as metas pelas quais luta, e ainda alerta para um ponto muito importante sobre a função social do professor, dizendo que além de reconhecer o profissional como intelectual, é necessário que existam reformas sobre as tradições e condições que o impedem de assumir seu potencial como estudioso e profissional ativo e reflexivo. Seguindo por esse raciocínio, os professores devem olhar as escolas considerando-as como locais econômicos, sociais e culturais, por serem locais que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais.

O profissional da educação terá que superar obstáculos internos e externos que possam prejudicar em sua atuação durante as aulas, por isso a ação reflexiva o auxiliará para analisar as situações de seu cotidiano. Pode-se reforçar na teoria de formação reflexiva, ao considerar as escolas como a representação dessas características citadas anteriormente, que aborda sobre o componente de formação prática, em situação oficial, criando uma visão do mundo do trabalho e de seus problemas, conduzindo à construção ativa do conhecimento na ação. Possibilitando assim, a formação competente de um saber-fazer sólido, teórico, prático, inteligente e criativo, permitindo ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos. (ALARCÃO et al, 1996)

No modelo de formação reflexiva a sala de aula constitui-se como centro de reflexão, e é através da análise conjunta dos fenômenos educativos que se opera a formação, tendo como papel do supervisor alguém com objetivo de ajudar o professor em formação a melhorar seu ensino, por meio do seu desenvolvimento profissional e social. Encontramos nesse modelo alguns tipos de noções: conhecimento na ação, que os professores manifestam no momento em

que executam a ação; reflexão na ação, quando o professor reflete no decorrer da própria ação e o reformula; reflexão sobre a ação, quando o professor reconstrói mentalmente a ação para analisar retrospectivamente; e reflexão sobre a reflexão na ação, processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir sua própria forma de conhecer. (ALARCÃO, 1996)

Não se pode negar como importante a formação reflexiva por colocar o docente, em período de formação, em situações que o auxiliarão na estruturação de estratégias para resolução de problemas cotidianos, mas, também, não se pode cometer o erro de menosprezar as bases teóricas de formação, que lhe darão suporte para atuação e reflexão.

Ao analisar e ponderar sobre a formação reflexiva alguns pontos devem ser abordados por levantarem possíveis lacunas. Podendo ocorrer com essa análise o evidenciamento da importância das bases teóricas para a formação docente, pois se considera que elas proporcionam perspectivas de análise e compreensão dos diversos contextos, pois as influências surgem de diversos fatores que não se restringem às paredes da sala de aula.

Um ponto a ser analisado no modelo apresentado por Schön é sobre o espaço em que modela a atuação do profissional reflexivo, evidenciando em suas obras que a reflexão se dá em sala de aula e, possivelmente, negligenciando em sua análise outros fatores externos.

Segundo Alarcão (1996), tem-se que valorizar a escola como espaço de referência da prática, e não somente a sala de aula, para que possa haver uma reflexão crítica, analisando as condições éticas e políticas da própria prática. Pimenta e Ghedin (2008), também fazem um alerta sobre o perigo da má interpretação sobre formação reflexiva, temendo sobre uma supervalorização do professor, na qual bastaria a prática para a construção do saber docente, sem compreensão das origens e dos contextos.

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua

atividade docente, para neles intervir, transformando-os (ALARCÃO, 1996, p.26).

Entre as ponderações feitas sobre a teoria de Schön, encontram-se os autores Zeichner e Liston, por fazer críticas à racionalidade técnica e propor reflexão como parte do processo de trabalho profissional. Mas, apesar disso, existem alguns pontos que os autores se colocam em posicionamento contrário, em primeiro momento, enfatizando que reflexão é um ato dialógico, e não individual. Podendo ser esse pensamento resultante das condições de produção das pesquisas de Schön, por não ter conhecimento sobre a realidade da escola pública, e ainda por não trabalhar com formação de professores. Em segundo momento, outra característica identificada pelos autores nesse modelo, seria porque Schön propõe a reflexão como algo interno, já Zeichner e Liston colocam que a reflexão é uma das dimensões do trabalho pedagógico, sendo necessário considerar as condições de produção desse trabalho, vinculando, assim, as condições sociais, políticas e econômicas (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998).

As indagações vão além, Pereira e Zeichner (2002) fazem críticas a um falso conceito de prática reflexiva. Entre suas colocações estão o questionamento sobre a possibilidade de haver exclusão, e ao mesmo tempo centralização, das competências dos professores. Sobre esses aspectos, no primeiro, a academia é detentora do conhecimento, no qual o professor universitário que detêm o mérito sobre a reflexão do trabalho do professor atuante, já no segundo, por serem os próprios professores a investigarem sua prática, como uma atividade individual, e não determinada por outros fatores, como se nada mais pudesse interferir em sua atuação profissional. Para os autores, se a proposta é de construção de uma nova prática docente, existem condições que devem ser consideradas, sendo a contextualização sociopolítica fator de destaque, manifestadas nas relações entre práticas pedagógicas, nas condições sociais e políticas das relações de poder presentes nas definições curriculares, e nas condições de trabalho dos professores. Acreditando que seja importante para o professor em formação ser incentivado a pensar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho.

As dimensões políticas e sociais sempre farão parte do contexto escolar, cabendo ao profissional analisar cada situação de seu cotidiano, e buscar o conhecimento necessário para tais. Pois viver em sociedade é um ato político, regido por regras que podem e devem ser questionadas a partir do momento que alguém, ou um grupo, se sente prejudicado. Devendo ser de iniciativa do profissional a busca pelo conhecimento e transformação de sua realidade.

De acordo com Ghedin (2008), é inegável a contribuição de Schön a uma nova visão de formação, mas a crítica, segundo o autor, se da aos seus fundamentos pragmáticos. Schön faz críticas à profissionalização com racionalidade técnica por ser esgotável, mas o problema foi ter reduzido à reflexão sua proposta. O conhecimento estaria tacitamente na ação, mas isso não quer dizer que seja exclusivamente prático, sendo uma relação que se estabelece entre a prática e nossas interpretações. Para Ghedin, é imprescindível perceber que teoria e prática são como dois lados de um mesmo objeto para compreender o processo de construção de conhecimento, por isso há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para epistemologia da práxis, que é “um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (PIMENTA E GHEDIN; 2008 p.133).

Uma postura crítica do educador é fundamental para a geração de conhecimento, pois sem tal posicionamento não será possível sua construção. Colocando em questão a profissionalidade, enquanto qualidade da prática profissional, referindo-se ao ato de ensinar, seus valores e pretensões.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A preocupação com a formação docente em Educação Física é um ponto que merece atenção, por sua origem, positivista e militarista, entre outros motivos que se apresenta na sequência desse estudo. Com início na década de 80, contendo como característica de currículo, segundo Betti e Betti (1996), os conteúdos tradicional-esportivo e de orientação técnico-científico. No primeiro enfatizam-se as práticas esportivas, baseado na execução e demonstração por parte do graduando, dando ênfase teórica nas disciplinas da área biológico-psicológica; já no segundo conteúdo valorizam-se as disciplinas teóricas dando espaço às ciências humanas e a filosofia. Sendo questionado por Betti (2005) a não utilização dos conhecimentos científicos, nas aulas, pelos professores formados. O autor comenta e faz críticas sobre o distanciamento entre teoria e prática pelos professores de Educação Física, que não fazem uso dos benefícios conquistados pelo desenvolvimento da ciência.

Taffarel et al (2007) também fazem críticas à divisão entre teoria e prática, mas reforçam a necessidade de embasamento teórico-histórico. A autora e seus parceiros nessa obra consideram que a matriz científica dos cursos de formação de professores deve ser demarcada por uma tomada de posição histórica. Pois acreditam que, por meio do método histórico é possível a compreensão e crítica da realidade social. Esses autores consideram ainda, necessário o aprofundamento em bases teórico-metodológicas para reconceitualizar o currículo de formação numa perspectiva superadora.

Desde o século XX existe grande mobilização dos profissionais da educação, preocupados com a qualidade do ensino, e com a formação dos profissionais da área, objetivando uma prática pedagógica competente, e a legitimação da Educação Física no âmbito educacional. Consideram então, Taffarel et al (2007), como uma das medidas cabíveis a de preocupar-se e mobilizar-se com a análise e reestruturação dos cursos de formação docente, para que se tenha como resultado, um ensino escolar consistente.

A fase de formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente. Se esta fase não promover a alteração das concepções prévias incorretas sobre a escola, a Educação Física e o ensino que os estudantes transportam para o curso, estas idéias irão exercer uma influência permanente e decisiva nas suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos quando forem professores de Educação Física (CARREIRO da COSTA; 1996, p.10)

Doolittle & Schwager apud Carreiro da Costa (1996) comenta que a maioria dos cursos de formação de professores não desenvolve de forma deliberada e sistematizada a aprendizagem de competências de ensino aos seus estudantes, nem mesmo seu aperfeiçoamento nos professores em serviço. O autor coloca como sendo o verdadeiro problema na formação de professores de Educação Física é pelo não convencimento de todos os envolvidos no universo educacional que promover a qualidade do ensino é um problema ético e moral; de credibilidade e dignidade profissional; e de sobrevivência profissional. Dependente, essencialmente, da qualidade da formação inicial, do apoio recebido durante a carreira, e das condições de trabalho na escola.

Essas expectativas de mudança são abordadas e questionadas, também, por Kunz (2006), e reforçando sobre a importância de uma pedagogia de ensino para além da didática e da metodologia, na busca de legitimidade teórica, ocupando-se com a questão de sentido e significado. Mas o autor, ao mesmo tempo, lamenta pelas lacunas ainda existentes na atuação dos profissionais da área que cumprem programas de acordo com suas afinidades, preferências, e qualificações esportivas. O autor ainda aponta que a concepção crítica de Educação Física apresenta-se mais presente em alguns setores da formação profissional e em alguns programas de pós-graduação, do que na realidade escolar. De acordo com Carreiro da Costa (1996, p.18), nessa perspectiva de teoria crítica “a formação de professores deverá contemplar não só as questões de ordem pedagógica, mas também as questões de índole política, econômica, ética e moral que actividade docente implica.”

Para Carreiro da Costa (1996), devido a complexidade, previsão e incerteza dessa área disciplinar (Educação Física), os programas de formação de professores devem promover nos futuros e atuais professores a capacidade

reflexiva em três domínios: reflexão técnica, centrada na eficácia dos meios e atividades utilizadas para alcançar os fins; a reflexão prática, da qual o professor examina a oportunidade e adequação dos objetivos e das práticas educativas, além dos resultados; e a reflexão crítica, da qual o professor preocupa-se com os aspectos morais e éticos da atividade educativa.

Necessitamos de professores altamente motivados e empenhados em enfrentar a sua atividade profissional com curiosidade, que assumam as tarefas profissionais de uma forma não rotineira, enfim professores reflexivos que entendam o processo de aprendizagem e de formação como fazendo parte da própria função docente, que creiam e assumam o processo de melhoria do seu próprio ensino como um empreendimento colectivo (CARREIRO da COSTA; 1996, p.27).

Existe a demonstração de manifestações com expectativas de transformação na Educação Física, tanto em âmbito prático como também teórico, com a apresentação de novas abordagens de ensino propostas por estudiosos do assunto. Com o surgimento de novos paradigmas e tendências culturais, tem-se como consequência a apresentação de novas tendências pedagógicas, que utilizam como metodologia várias formas de ensinar e aprender essa área de conhecimento. Visando assim, mudanças de sua estrutura que tem inicialmente como base, apenas, a atividade física, com intuito de expandir para a complexidade do corpo em movimento. Mas, segundo Bain apud Carreiro da Costa (1996), infelizmente, a ausência de consenso é predominante na Educação Física, sobre vários aspectos importantes para a formação do futuro profissional, entre eles estão: a missão e os objetivos do seu campo profissional, as finalidades, os conteúdos, e os procedimentos que devem estruturar e integrar os programas de formação de professores. E assim, essa diversidade é apontada como a origem dos problemas que caracterizam a crise que se apresenta na Educação Física, e na formação de seus professores.

Apresentam-se como orientação para a formação dos professores de Educação Física algumas abordagens de ensino, entre as quais se destacam duas perspectivas consideradas como dominantes sendo: o paradigma behaviorístico, com orientação tecnológica e propósito de aquisição e aperfeiçoamento das competências de ensino relacionadas com a eficácia pedagógica; a teoria da socialização ocupacional, preconizando que o processo de aprender a ensinar ocorre durante toda a vida docente, com diferentes tipos de

influência; e por último, a teoria crítica, que tem ganhado espaço e importância, enfatizando as dimensões políticas, éticas, econômica e moral do ensino, com vistas a construir uma sociedade mais justa e democrática (CARREIRO da COSTA, 1996).

De acordo com Nunes (2001), aponta-se nas pesquisas brasileiras sobre formação docente a necessidade de uma revisão sobre as práticas pedagógicas do professor, sendo tomada como mobilizador de saberes profissionais. Tendo como um dos motivos de contribuição para sua emergência o movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências, com vistas a garantir a legitimidade da profissão. Considerando aspectos de sua história individual e profissional. Segundo a autora, essa abordagem de pesquisa reconhece o professor como “sujeito de um saber e um fazer” (p.34), a partir dessa forma de análise se faz necessário investigar os saberes dos professores de acordo com suas ações e pensamentos.

Assim, o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação lingüística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente (NUNES 2001, p.34).

Com uma nova perspectiva que se apresenta na Educação Física, presente, também, em outras áreas de conhecimento, promovida por uma à mudança de paradigma. Transformação essa, que segundo França (2009), vem ocorrendo como consequência de uma crise em que se encontra o mundo, apresentada em aspectos: sociais, econômicos, ambientais, religiosos, entre outros. Ocasionada pelo excesso de racionalidade, perda de valores, e excesso de valorização científica. De acordo com o autor, toda essa crise em que se encontra o mundo, reflete sobre diversas áreas de conhecimento, incluindo a Educação Física, mesmo não sendo reconhecida por todos como portadora de um estatuto epistemológico. Correlacionando toda essa realidade com o campo do currículo, por estar, a Educação Física, inserida na escola e no contexto acadêmico-universitário.

A Educação Física abrange assim, suas dimensões conceituais considerando conhecimentos provindos de outras áreas de conhecimento como: a antropologia, a sociologia, a história, a psicologia, as ciências políticas, a filosofia, entre outras. Possibilitando assim, um novo conceito, que considera as influências culturais no desenvolvimento e aprendizagem docente, assim como, também, na seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos. Pois, para os objetivos serem atingidos, são necessários instrumentos para a construção do conhecimento. Considerando que a aprendizagem não é neutra, mas política, ideológica, direcionada intencionalmente às classes trabalhadoras. Os resultados obtidos se manifestarão através da catarse, que segundo Savianni (2002), é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. Sendo o momento em que o educando sistematiza e manifesta o que assimilou.

Como apoio às propostas pedagógicas de ensino, se tem a elaboração das novas Diretrizes Curriculares (Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2002), apresentando características gerais para os cursos de licenciatura, e determinando princípios norteadores para a formação de professores da educação básica, que apontaram perspectivas na formação de um professor mais qualificado para o seu campo de atuação, priorizando a questão da dimensão política da profissão, das competências e do corpo de conhecimento da área. Proporcionando redimensionamento do papel do professor e a elevação da qualidade das licenciaturas, além de nova organização pedagógica, que permita aos licenciados acesso a conhecimentos e competências docentes requeridas para o ensino (BENITES et al, 2008).

O Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução 01 de 18 de fevereiro de 2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, apontando características gerais dos cursos de Licenciatura, sem especificação de área de conhecimento. Como política de ensino, as Diretrizes Curriculares orientam as propostas de formação de professores, trazendo consigo o conjunto de conhecimentos que dão sentido à formação e à prática pedagógica do professor.

Além disso, as Diretrizes se apresentam como uma possibilidade para encaminhamento na atuação profissional se aprofundar no conhecimento das tendências pedagógicas que influenciam atualmente a Educação Física, devido a sua proposta de formação crítica, evidenciada em documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares de Educação Física do Estado do Paraná. Compreendendo a importância do conhecimento de tais assuntos por entender que, durante a atuação profissional, existe a necessidade de direcionamento metodológico, com definição dos objetivos a serem atingidos. Não se admitindo mais aulas “dadas soltas” de forma desestruturada, sem a intenção consciente do professor de ensinar, pois a mediação do conhecimento se faz através de aulas bem elaboradas. Segundo Snyders apud Castellani Filho (2002), a ação pedagógica do professor não é neutra, e sim, diagnóstica, por interpretar a realidade, de uma determinada forma de estar no mundo; judicativa, por estabelecer juízo de valor; e teológica, por conter metas e fins a alcançar.

Julgando como ponto importante, Ghedin (2008), afirma que esse é um dos principais fatores necessários para que ocorra uma reforma educacional, por isso preocupa-se com a questão da qualidade na formação, sendo necessário apresentar-lhes instrumentos para pensar e agir de modo diferente e consciente.

Avançando nos estudos sobre a formação do profissional de Educação Física observa-se que a análise vai muito além do que já foi apresentado. Segundo Barbosa-Rinaldi (2008), o período de formação inicial dos professores de Educação Física tem a importância de ser o momento em que existirá ou não a mudança na concepção que possuem sobre a área, além de ser o momento em que assumirão ou não uma prática pedagógica permeada pela cultura dominante. O autor evidencia sobre a presença de um paradigma hegemônico técnico de formação nos cursos de Educação Física, refletido no formato dos seus currículos ou no fazer pedagógico dos formandos, e aponta para a necessidade do rompimento dessa realidade, rumando para uma nova epistemologia.

Outro ponto abordado por Barbosa-Rinaldi (2008) é sobre a redução do universo de conhecimento presente no ensino superior, com a predominância de conteúdos técnicos e científicos, e a forma de organização de suas disciplinas, obtendo como resultado um conhecimento fragmentado e não permitindo a reflexão e análise crítica sobre si e sua prática profissional. Devido a essa realidade o autor apresenta como necessário e urgente repensar na formação do professor de Educação Física visando a formação de profissionais que compreendam a complexidade das realidades sociais envolvidas e que os mesmos se comprometam para a mudança da mesma. Para que isso ocorra, Barbosa-Rinaldi (2008) aponta que um dos caminhos é a superação da racionalidade técnica rumo a uma nova epistemologia da prática docente. Entendendo que a identidade do professor de Educação Física é de intervenção social, e que os maiores problemas enfrentados na prática docente apresentam-se incertos, únicos, variáveis, complexos e portadores de conflitos de valores, sendo a natureza da realidade que determinará as características de procedimento, técnicas e métodos mais apropriados.

Schön (2000) aborda muito bem essa questão sobre a atuação profissional, e suas singularidades. Defendendo que a racionalidade técnica nem sempre será suficiente para a resolução de determinados problemas, sendo a prática docente carregada de juízo e de valores, pois o conhecimento científico nem sempre será suficiente para determinadas situações. O autor faz uma analogia entre situações em que um professor pode se encontrar em seu cotidiano com tipos de terreno, classificando-os em dois: o primeiro alto firme e reto, no qual o professor pode resolver todos os seus problemas com técnicas e teorias; já no segundo, o terreno é pantanoso e cheio de irregularidades, carregado por problemas caóticos e confusos, necessitando maior empenho do profissional para a resolução de situações adversas, cabendo ao professor a escolha de empenhar-se no desenrolar de problemas mais complexos e profundos que se encontram num pântano obscuro, ou apenas na resolução dos mais superficiais e técnicos.

Para que possamos ter uma prática pedagógica que permita desenvolver autonomia e criatividade nos alunos, precisamos romper com relações autoritárias. Isto significa que o mais importante é ensinar estes

professores a estudar, a pesquisar e a ensinar, ajudando-os a desenvolver sua capacidade crítica e conduzindo-os a saberem o que fazer com o conhecimento. Os futuros professores só saberão o valor dessa liberdade de 'aprender a saber' o que fazer com o conhecimento se puderem vivenciá-la na formação inicial em Educação Física. Isso evidencia que o papel do docente na formação inicial deve ser de mediador do conhecimento, no sentido de possibilitar aos futuros professores o desenvolvimento da reflexão (BARBOSA-RINALDI, 2008 p.19).

Baseado na teoria de Schön, Barbosa-Rinaldi (2008) questiona sobre a formação dos futuros profissionais de Educação Física colocando que, se for permeada pela racionalidade técnica sua prática pedagógica será limitada, não havendo a exploração a terrenos sinuosos e seus limites, além de não serem estimulados a refletir que as situações mais ricas e importantes se encontram nos terrenos pantanosos com incertezas, variabilidades e complexidade. Assim, fica a cargo do profissional a escolha de como será sua atuação e empenho profissional.

Uma proposta para que os futuros professores possam se preparar para a exploração desses terrenos é o estágio durante o período de formação docente, defendido por Ghedin; Almeida; Leite (2008), Tardif (2002), Pimenta (1999), entre outros. Assim, na experiencição do futuro professor nos estágios obrigatórios haverá a vivência de situações possíveis de ocorrerem durante sua atuação profissional, podendo lhe oferecer uma bagagem de experiências que lhe darão embasamento para decisões a serem tomadas. Reforçando essa proposta temos como exemplo de medida governamental as Resoluções do CNE/CP 01/02 e 02/2002, instituindo, a primeira, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica, e na segunda, a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de formação de professores da Educação Básica, efetivando a carga horária de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas seguintes dimensões: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científicas. Sendo o currículo das Instituições de Ensino Superior (IES) de autonomia das mesmas,

ficando ao seu critério sua estruturação, desde que seja organizado dentro das especificações das DCE.

Reluzindo como um exemplo, na expectativa de mudanças educacionais, que ocorre em âmbito nacional, preocupando-se com a formação do profissional docente, alvo de discussões em encontros e congressos que vêm ocorrendo por todo país, voltados à qualidade do ensino, têm-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996). Esse documento tornou obrigatória a formação de professores no ensino superior para atuação na educação básica. Pois, segundo seus elaboradores, se acredita que através da aquisição de conhecimentos seja possível formar cidadãos autônomos possuidores de senso crítico, e por suas ações transformar.

Além da formação inicial no ensino superior, uma forma que se aponta como qualificação para os professores atuantes é a continuidade de sua formação, com a pós-graduação nos cursos de especialização, mestrado e doutorado. O professor deve se envolver mais com pesquisas, ou seja, tornar-se um professor pesquisador durante sua intervenção em sala de aula. Algo questionável devido às condições de trabalho impostas aos professores, mas, que não é esse o foco desse estudo!

Com expectativas de superação das ciências aplicadas, caracterizada pela apropriação de métodos e referências desenvolvidas em outras áreas, Gamboa (2007) comenta sobre a oscilação que tem ocorrido entre as áreas e sub-áreas de conhecimento, matrizes teóricas e concepções de ciência que têm orientado a produção de conhecimento na Educação Física, que caracterizam um determinado avanço marcando a passagem de discussões sobre questões instrumentais, técnicas e metodológicas para teóricas e epistemológicas.

Pesquisar a problemática em Educação Física não consiste apenas em utilizar instrumentos, realizar procedimentos, aplicar teorias e métodos já desenvolvidos em outras áreas, especialmente nas denominadas “disciplinas mães” (Filosofia, Biomecânica, Psicologia, Sociologia, etc). Pesquisar implica a elaboração de referenciais teóricos específicos e do delineamento de opções epistemológicas condizentes com a natureza da área (GAMBOA; 2007, p.25).

Mizukami (1986) já abordava que o fenômeno educativo não é uma realidade acabada, e que dependendo da abordagem que se faz privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional, contendo nele dimensões: humanas, técnicas, cognitivas, emocionais, sócio-políticas e culturais. E o futuro professor de Educação Física deve estar ciente de todo esse conjunto, para que possa atuar de forma condizente com cada um deles, de acordo com o contexto em que se encontrar.

3.1 Motricidade Humana e a Educação Física que Queremos Para o Século XXI

Em meio aos debates e às mudanças que vêm ocorrendo no meio educacional encontra-se a Educação Física. Uma área que por muito tempo foi considerada como área de atividade física, mas que, graças ao empenho que se tem apresentado por estudiosos desde a década de 80 esse conceito está mudando, sendo concebida uma nova perspectiva de estudos e atuação aos profissionais da área, abordando uma nova visão e sendo considerada como área de conhecimento.

Ao considerar que o objeto de estudo da Educação Física é o homem que faz movimento intencional e cheio de sentimentos, sendo por isso distinta das outras disciplinas, mas não como movimento por si somente, sua simples prática, e sim procurando a essência da verdadeira natureza da Educação Física. Com perspectivas de busca dessa essência, analisa-se o corpo como um sistema complexo e, segundo Sérgio (2005), somente com o reconhecimento prévio dessa complexidade que se obterá êxito nos trabalhos de investigação nessa área.

Para Sérgio (2005), se o real é complexo, somente o pensamento complexo poderá explicá-lo e compreendê-lo, por isso:

[...] na ciência da motricidade humana, a ciência da compreensão e da explicação do movimento intencional da transcendência (de ora em diante, CMH), que aí surge em actos, ou acções, não há educação de físicos, mecanicamente considerados, nem processos de colonização de

técnicos, ou professores autoritários, porque o educando, ou o atleta, ou o bailarino, ou o paciente, é um sujeito que só de modo inter, trans, multidisciplinar poderá conhecer-se e que não pretende a superação de si, mas a superação de si, ao apelo do Outro, ou de Deus (p.52).

A expressão dualista da “educação física” teve origem na idade Moderna, com o advento das idéias de Descartes, nascida do racionalismo e solidificando-se com o positivismo. E para mudar esse contexto em que se inseriu a Educação Física, propõe-se como necessário uma reforma paradigmática do pensamento, tendo em conta noções de sistema, organização e complexidade. Sérgio (2005) vê e propõe o nascimento de uma nova ciência, denominada como ciência da motricidade humana (CMH), vendo como evidente a caducidade da nomenclatura “educação física”, devido a uma nova perspectiva que se evidencia com o abandono do racionalismo cartesiano. Embora se deva dar o devido respeito às contribuições que a razão cartesiana, analítico-sintética e linear, possa ter dado ao desenvolvimento da história das ciências, Manuel Sérgio se adianta a longo tempo sobre um corte epistemológico, ou mudança de paradigma, com a passagem do físico à motricidade humana.

A ciência da motricidade humana, partindo do princípio de que o homem é um ser itinerante e caracterizado pela práxis, a caminho da transcendência, e que a motricidade é a capacidade para o movimento dessa transcendência, constitui a nova teoria defendida por Manuel Sérgio. Portanto, poderia se considerar que, para esse autor, a ciência da motricidade humana é a ciência da compreensão e de explicação das condutas motoras (TOJAL; 1999 p.49).

A crise que se instaurou na educação no final da década de 70 atingiu, também, a Educação Física, com muitas críticas e discussões sobre os valores que a norteavam. Entre essas discussões, diversos autores manifestaram suas propostas de mudança em relação à formação inicial na área. Entre os autores que discutem sobre o assunto tem-se Santin apud Tojal (1999), entre seus questionamentos o autor indaga sobre falta de identidade e autonomia da Educação Física. Santin apud Tojal (1999) afirma, também, que a Educação Física encontra seu fundamento básico no antropológico, mas, em contrapartida, argumenta que esse antropológico não será fornecido pelas teorias antropológica, sociológica, ou psicológica, e sim pelo próprio homem, ou melhor, pelo humano.

[...] a chamada educação física encontra-se em profunda crise, já que morreu o cartesianismo em que se fundamentava e ninguém educa físicos, mas a motricidade é que permite ao homem ser mais homem,

que impulsiona o homem a transcender-se, a perseguir o inédito e o absoluto (TOJAL, 1999 p.89).

O processo de humanização ocorre com a tomada de consciência, e em processo crescente e contínuo o indivíduo adquire maior liberdade ao adquiri-la. Tendo como proposta da ciência da motricidade humana, refletir baseando-se em conceitos de universalidade, complexidade e totalidade, com fortes influências utópicas nessa reflexão, pretendendo testemunhar uma mudança radical da realidade. A reflexão é assim, um pensamento à distância, de maneira particular para melhor julgar, do qual o homem repensa o que está fazendo, ou fará (FEITOSA, 1993).

Mesmo não sabendo se todos os seres humanos coincidem em princípios éticos, existem valores sem os quais seria impossível viver humanamente. Então, a Educação Física deve prosseguir eticamente, mas com valores a transcender, através de uma síntese sistêmica e pluralista, verdadeiramente nova e diferente da racionalidade de Descartes, do qual a natureza funciona de acordo com leis mecânicas e a explicação do mundo material era em função da organização e do movimento em partes. (SÉRGIO, 2003).

Para que ocorra a transcendência é preciso encontrar um sentido. Sendo o lugar de emergência do ser humano a sua práxis, movimentando sua história com significação e sentido, pois aos fatos sempre são atribuídos por significações, refletindo em um ser livre e libertador. Seguindo esse raciocínio, como corpo não se reduz a um instrumento, existe sentido em sua práxis, e assim, a motricidade se revela como razão em ato. Segundo as palavras de Manuel Sérgio (2003, p. 172): “enquanto ser prático, o Homem é corporeidade necessária, complexidade implícita e transcendência contínua.”

De acordo com Sérgio (2003), a transcendência torna possível o que não parecia como tal na história do ser humano. Pois o homem se percebe distinto das coisas percebendo-se em movimento intencional em sua totalidade. Partindo do princípio de que o homem é um ser itinerante e prático, e que a motricidade é a capacidade para o movimento, o homem se vê virtuoso para a superação e para a fantasia. Considerando que o homem faz parte de um

contexto social, com o uso das considerações do marxismo, da qual consiste em reforçar que não existe indivíduo totalmente isolado, por viver em meio às relações sociais, portanto o vivido integra-se à prática social.

Esse é um ponto crucial da teoria de Sérgio (2003), do qual toma a humanidade como ideal teórico regulador. Apontando o surgimento de uma nova área nas ciências do homem, que tem como objeto de estudo a motricidade humana, e como pressuposto a indissolubilidade entre homem-conduta motora. Mas, a Educação Física só poderá entender-se como base na infra-estrutura tácita de uma ciência se possuir todas as características próprias de um paradigma, algo que não lhe é possível, isso pelo fato de que a Educação Física não produz um iniludível objeto científico. O autor ainda comenta que nenhuma ciência autônoma terá o lugar de conhecimento absoluto do objeto, pressupondo que uma disciplinaridade deva ter consciência dos seus limites. Assim, a Educação Física é considerada, sobre esse prisma, como subdisciplina da educação. Segundo Sérgio (2003, p.208) “a ciência da educação física é a ciência da motricidade humana.

4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O currículo se encontra presente nas discussões educacionais das últimas décadas, surgindo como campo emergente dos estudos educativos, vinculado às ciências da educação, e adquirindo cidadania epistemológica. Com identidade conceitual dos estudos curriculares voltados à natureza prática da educação e na abordagem das questões do conhecimento, seus atores e contextos. Sua distinção em relação a outros domínios da educação está na sua conexão com a prática educacional, e seus contextos, social e cultural nos quais está inserido. (PACHECO, 2005)

Com origem recente, segundo Pacheco (2005, p.30), a palavra currículo “aparece com significado de organização do ensino, querendo dizer o mesmo que disciplina”, com desgaste de seu conceito o transportando “desde uma concepção restrita de plano de instrução até uma concepção aberta de projecto de formação, no contexto de uma dada organização”. Contribuindo para isso a polissemia do termo e os divergentes significados que lhe atribuem.

Na primeira definição, numa perspectiva mais técnica de formação, é definido como plano formal de organização da aprendizagem, previamente planejado, com finalidades e determinação de condutas formais precisas, através da formulação de objetivos. Seguindo essa tradição o currículo é apontado como conjunto de conteúdos a ensinar organizado por disciplinas, temas, e áreas de estudo, sendo fundamentado num sistema tecnológico, e tendo como plano de ação pedagógico, valorizando fundamentos da psicologia de natureza comportamentalista. Já na segunda definição, numa perspectiva prática e emancipatória, o currículo é definido como um projeto resultante de um plano de intenção realizado no seio da estrutura organizacional. Esse modelo é organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores (PACHECO, 2005).

Doll Jr. (1997) faz uma observação muito interessante, fazendo referência sobre a exploração do conhecimento. O autor considera que o currículo é um processo de transmissão de conhecimento exploratório, e que deve haver

disposição para trabalhar, tanto dos alunos quanto dos professores, explorando não apenas o conhecido, mas também o desconhecido, examinando a nós mesmos, nossa comunidade e nossa ecologia, e transformar a nós e nosso terreno. Ou seja, fazendo parte da estruturação do currículo estão as diversidades e contradições, proporcionando o diálogo e a reflexão, com possibilidade de substituir o antigo pelo novo, e utilizar o antigo no novo, cabendo aos professores, escolas, instituições e curricularistas a decisão do que fará parte da sua estrutura. Tendo uma característica pós-moderna, o da auto-organização, algo que Doll Jr. (1997, p.175) considera como componente importante por ser “o tipo da união transformativa que resulta de diferentes qualidades, substâncias, ideologias e selves se combinando de maneiras novas e dinâmicas. Por trás dessa união transformativa está a auto-organização.”

De acordo com Pacheco (2005), a teoria curricular não representa uma perspectiva acabada e sólida, sendo composta por uma diversidade de teorias, não a desqualificando por isso, sendo um fator de diversidade e problemática para o autor. Para ele qualquer teorização sobre currículo deve ser diretamente ligada à prática curricular, com propostas de resolver os problemas existentes. Considerando, o autor, as diferentes formas de teorias existentes como tentativas de abordagens das concepções de currículo, diferenciando formas de relacionar teoria e prática, o tornando ainda mais complexo. Ficando bem evidente a defesa do autor pela não linearidade no desenvolvimento do currículo.

Pacheco (2005) fala sobre a complexidade e ambigüidade que existe na elaboração do currículo, devido a sua não neutralidade. Segundo o autor:

[...] o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas/ administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO; 2005, p.37).

Mas esse compartilhamento nem sempre é reconhecido e praticado por todo o complexo educacional, sendo um ponto que deve ser analisado e questionado, abordado por Tardif (2002), o autor comenta sobre a

atuação dos professores na seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem dizendo que o professor:

[...] não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente [...] (Tardif, 2002, p.40).

Palma et al (2008) defendem que existe a necessidade da participação de todos na construção do currículo, ou seja, daqueles que trabalham na escola, em especial, os professores. Sendo o professor aquele quem desenvolve o conjunto de operações que transformam o currículo em prática real, tendo sempre como condicionante o contexto histórico-social em que se encontra, e reforçando a questão da não neutralidade colocada por Pacheco. De acordo com Palma et al (2008) para a organização de um currículo deve-se considerar que ele reflete algumas imagens: o currículo oficial ou explícito, elaborado e apresentado como documento; o currículo real ou manifesto, que é o currículo em ação na sala de aula; e o currículo oculto, que é aquele que não está evidente, composto por dimensões sociais, políticas, filosóficas e didáticos-pedagógicas que não são explícitas. Para os autores a organização do currículo não se limita a listagem de conteúdos, sendo algo muito mais comprometido, abrangendo dimensões de qualidade como: técnica, política e ética. Segundo Palma et al (2010), para haver a superação dos modelos tradicionais de currículo existe a necessidade de autonomia aos que fazem parte do contexto, considerando as dimensões humanas e lógicas para sua organização. Baseando-se numa perspectiva crítica, e numa educação superadora, alinhando valores e princípios democráticos, críticos e éticos.

Pimenta et al (1999) aborda a questão de repensar sobre a formação de professores, entendendo que cada vez mais a sociedade necessita desse profissional com seu papel de mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos. Segundo a autora, o desenvolvimento de um currículo de formação docente distanciado da realidade que os futuros profissionais vivenciaram nas escolas não lhe trás respaldo para sua atuação futura. Considera

que a análise da prática docente pode ser uma opção para obtenção de respostas sobre quais são os saberes que configuram a docência pois:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA et al 1999, p.18).

Considerando essa colocação do ensino como prática social, pode-se compreender a utilização do olhar sociológico na análise e da pesquisa sobre o currículo. Segundo Figueiredo (2001), a vertente de uma Nova Sociologia da Educação permite caminhar em direção à ligação existente entre as relações sociais e currículo. A autora também defende a concepção de currículo compreendendo sua relação com os saberes. Analisando essas relações como sociais, sobre o do ponto de vista da cultura, identidade e subjetividade. Considerando que possam existir determinações contraditórias e reprodutoras envolvendo os saberes, ocasionando o distanciamento entre os meios acadêmico e escolar.

5 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UEL

O atual currículo do Curso de graduação em Educação Física habilitação em Licenciatura, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) encontra-se estruturado sobre as Resoluções: CNE/CP 01, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, e CNE/CP 02, que institui duração e carga horária dos cursos de Licenciatura.

De todas as mudanças que ocorreram desde a criação e implantação do curso “Educação Física e Técnica Desportiva”, em 1971, que era uma formação voltada para a atuação nos dois campos do mercado de trabalho, ou seja, a educação escolarizada e os espaços fora da escola, a que pode se considerar mais substancial foi a reformulação de 2005, com alteração na concepção de Educação Física e formação de professores, até então vigentes. Esse currículo tem como objetivo formar professores apenas para atuar na educação básica e modalidades de ensino.

O Projeto Pedagógico proposto é síntese de uma construção coletiva e participativa, considerando que foi necessária uma efetiva transformação dos princípios político-teóricos que norteiam e sustentam as concepções que os professores do curso possuem sobre currículo, formação de professores, Educação Física e prática pedagógica, entre outros. Sendo assim, na UEL, o curso está inserido na grande área das Ciências Humanas, e subárea da Educação, voltado à formação de cidadania, da emancipação e humanização do estudante. Assumindo a técnica como unidade complexa, produzida e apropriada socialmente e a prática pedagógica está pautada por princípios filosóficos e educacionais, voltada à formação de consciência crítica, favorecendo sua devida significação.

O Curso tem como objetivo propiciar aos estudantes uma formação fundamentada nos valores estéticos e lúdicos da Educação Física, voltado ao desenvolvimento de uma prática educativa na escola tendo o

movimento historicamente construído e materializado nas manifestações culturais, tais como: nos jogos, nas brincadeiras, na dança, nas lutas, na ginástica e nos esportes. Preocupando-se com a formação de um professor que assuma uma prática compreensiva da realidade, favorecendo, por meio das disciplinas ofertadas, que o estudante de Educação Física supere o olhar do senso comum. O curso considera, ainda, que a Educação norteia-se por uma concepção teórica e direcionada por uma concepção de mundo. Procurando efetivar um processo de aproximação com os conhecimentos da Educação Física, a partir da concepção dos multiohres produzidos pela especialização estabelecida na área. Sendo assim, estabeleceu-se como referencial para a elaboração dos saberes específicos da Educação Física o movimento humano culturalmente construído.

Durante os cinco anos que esse currículo ficou em vigência houve vários momentos de avaliação do mesmo. Esse processo se deu por fóruns de estudantes; semanas pedagógicas dos professores; análise dos instrumentos de avaliação solicitado pelo colegiado; vários trabalhos de conclusão de curso realizados pelos alunos e a participação de todos os professores do Centro de Educação Física e Esporte, que ministram aulas no curso, no Fórum Paranaense das Licenciaturas em Educação Física. Viabilizando, assim, uma revisão permanente do Projeto Pedagógico.

Diante dessas análises, o corpo docente sentiu necessidade de fazer algumas alterações no currículo de 2005. Essas alterações estão em vigor desde o vestibular de 2010 e está sendo implantado gradativamente. As alterações realizadas em cima do projeto de 2005 foram: alteração de alguns ementários que apresentavam repetição de conteúdos; criação de sete novas disciplinas com conteúdos que não estavam contemplados no currículo anterior; aumento ou diminuição de carga horária didática, de algumas disciplinas, incompatível com o conteúdo proposto a ser ministrado; e o não atendimento da legislação vigente, referindo-se à carga horária exigida, passando de hora/aula, 50 minutos, para hora/cheia, 60 minutos.

De modo geral observa-se uma mobilização em prol do aperfeiçoamento de sua matriz curricular, preocupando-se com uma formação de

qualidade de seus graduandos, objetivando como consequência o ensino de qualidade durante sua atuação profissional, favorecendo a formação de cidadãos que possam interferir na sociedade e em todos os campos de conhecimento.

Na busca por uma atuação de seus futuros professores com autonomia científica, política, técnica, cultural e pedagógica, que saiba atuar de forma crítica e compromissada a composição acadêmica do Currículo do Curso de Educação Física estrutura-se em quatro campos de conhecimento, compondo os saberes considerados necessários à prática docente, sendo eles: 1) Dimensões Pedagógicas, promovendo a reflexão crítica sobre o cotidiano, a sociedade, e a Educação Física, a compreensão e domínio dos conhecimentos teóricos, científicos, e técnico-práticos necessários à transposição e relação pedagógica, seus fundamentos e princípios; 2) Movimento Culturalmente Construído, proporcionando ao estudando o reconhecimento e compreensão de que o movimento culturalmente construído é constituído por dimensões biológicas, psíquicas, sociais, políticas e antropológicas; 3) Acadêmico-Profissionalizante, estabelecendo a compreensão da relação dos conteúdos profissionalizantes com os processos de educação escolarizada, e de construção da cidadania, além de proporcionar o conhecimento e domínio dos conteúdos básicos da Educação Física, fazendo relações com a prática profissional da docência; 4) Dimensões Epistemológicas, com proposta de possibilitar ao estudante a compreensão de que o conhecimento científico orienta na construção das relações entre os campos da ciência, tecnologia e senso comum, além de favorecer a construção de um olhar global sobre o mundo, a sociedade e o conhecimento através da leitura crítica da realidade.

Complementando e dando consistência à formação dos futuros profissionais da educação, fazem parte da composição do curso os estágios supervisionados, compreendendo uma dimensão curricular que se constitui como um espaço para promoção da integração, articulação e inter-relação de conhecimentos teóricos e práticos dos campos de conhecimento e suas relações com a atividade profissional e as competências necessárias para a ação docente. Desenvolvido a partir da segunda metade do curso, que tem duração mínima de 4 anos, compreendendo ações de identificação, compreensão, decisão e

intervenção em todos os níveis da educação básica e modalidades de ensino. Constituída de 400 horas de estágio, distribuída pelos vários níveis e modalidades de ensino.

Além da divisão em campos de conhecimento e dos estágios supervisionados, o Curso de Educação Física, habilitação Licenciatura, da UEL, não se limita, apenas, às atividades acadêmicas que compõem a matriz curricular, tendo como parte de sua composição as Atividades Acadêmico-Científico, instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Caracterizadas como Atividades Pedagógicas Complementares, devendo acontecer desde o início do curso, com carga horária mínima de 200 horas. Com o propósito de promover e exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, e diferentes modos de organização do trabalho, exercitando, assim, diferentes competências a serem desenvolvidas.

Por fim, têm-se o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), objetivando um momento de síntese, em que se integrem os saberes advindos das disciplinas do currículo e dos saberes da intervenção construídos pelo Licenciado, assim, construirá parte de sua epistemologia profissional. Alinhando-se à filosofia do Projeto Político Pedagógico, que preconiza que seu conteúdo seja resultado de reflexão, da capacidade de analisar a própria intervenção, preparando-o para ajustes e transformações de sua ação docente.

6 ANÁLISE DE DADOS POR CAMPOS DE CONHECIMENTO

A análise dos dados foi elaborada, como citado anteriormente na introdução deste trabalho, fazendo um paralelo entre a bibliografia analisada como conteúdo dessa pesquisa; a filosofia, os objetivos e metas de formação docente do Projeto Pedagógico do curso de Educação Física da UEL; e os objetivos de formação das suas disciplinas, divididas pelos campos de conhecimento; com o intuito de verificar se tais itens se encontram em seus propósitos para a formação inicial do docente, com os propostos como formação crítica.

6.1 Dimensões Pedagógicas

O campo de conhecimento intitulado como Dimensões Pedagógicas, promove a reflexão crítica sobre o cotidiano, a sociedade, e a Educação Física, a compreensão e domínio dos conhecimentos teóricos, científicos, e técnico-práticos necessários à transposição e relação pedagógica, bem como dos seus fundamentos e princípios.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Intervenção Docente e Formação Profissional em Educação Física	- Promover estudos sobre a caracterização acadêmica e profissional docente em Educação Física, possibilitando a construção da concepção da mesma, por meio da identificação da sua especificidade de atuação, indicando os componentes necessários à formação inicial e continuada.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Processo ensino-aprendizagem na Educação Física I	- Refletir criticamente sobre as relações entre desenvolvimento humano, a ação educativa e a Educação Física na escola estabelecendo relações com as correntes do pensamento científico e suas implicações na construção de abordagens didático-pedagógicas encontradas na história da educação escolarizada e da

	<p>Educação Física brasileira.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir base conceitual sobre o que é ensinar e aprender na escola e em Educação Física considerando as teorias educacionais e de ensino-aprendizagem.
--	---

DISCIPLINA	OBJETIVOS
<p>Processo ensino-aprendizagem na Educação Física II</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a base conceitual sobre o processo ensino aprendizagem estabelecendo suas metas e objetivos, estudando princípios pedagógicos e estratégias que orientam a ação educativa na relação pedagógica da Educação Física na escola, bem como sua seleção e organização. - Reconhecer a avaliação da aprendizagem como integrante e inerente à ação educativa escolarizada. - Estabelecer relações entre os conteúdos estudados e as ações no estágio curricular na organização e desenvolvimento de aulas.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
<p>Organização curricular em Educação Física I</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a construção de concepção de múltiplos enfoques teóricos plurais sobre o Projeto Político-Pedagógico promovendo estudos sobre as dimensões e os processos implicados na organização curricular da Educação Física para o contexto educacional. - Promover estudos sobre as teorias de currículos escolares e os modelos respectivos e a organização curricular para o ensino-aprendizagem da Educação Física. - Promover estudos sobre a história das disciplinas escolares possibilitando a construção da concepção de saberes escolares da Educação Física.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
<p>Organização curricular na Educação Física II</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a aplicação e o aprofundamento sobre a construção do Projeto Político Pedagógico hipotético. Organizar um currículo para a Educação Física na Educação Básica identificando a matriz teórica, enunciando os objetivos gerais e específicos, conteúdos essenciais, e indicando princípios orientadores dos procedimentos didático-pedagógicos e de avaliação curricular.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o domínio teórico que viabilize a compreensão das

Políticas Públicas de Educação e Educação Física	<p>relações entre trabalho, educação e educação física no capitalismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver domínio teórico que viabilize o reconhecimento das ideologias em debate no processo de definição e encaminhamento das políticas públicas/privadas para a educação e a educação física. - Estudar as políticas de educação e educação física implementadas no Brasil no século XX e XXI, analisando as motivações que as vêm norteando na conjuntura das lutas de classes no Brasil.
--	---

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Introdução ao estudo da Educação Física Brasileira	<ul style="list-style-type: none"> - Promover as condições para que os estudantes se apropriem dos processos de constituição da produção do conhecimento em Educação Física considerando sua inserção no cenário da Educação Escolarizada Brasileira. - Formentar a análise crítica do papel da Educação Física diante das realidades social, econômica, cultural e política brasileira. - Estimular os estudantes a lançarem um olhar crítico-reflexivo sobre as tramas e teias existentes nas relações estabelecidas entre Educação Física, Lazer, Esporte, Dança e Ginástica.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Educação Física e pessoas com necessidades especiais I	<ul style="list-style-type: none"> - Promover estudos sobre as dimensões históricas e políticas educacionais acerca das pessoas com necessidades educacionais especiais. - Fomentar uma discussão inicial sobre a presença de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e nas aulas de Educação Física. - Promover reflexões sobre estereótipo, preconceito e deficiência.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Educação Física e pessoas com necessidades especiais II	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as implicações da presença de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Escolar Especial e Regular. - Conhecer formas de elaborar, implementar e avaliar programas de Educação Física para pessoas com necessidades educacionais especiais.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
História da Educação no Brasil: a	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a educação escolar como resultado de um processo de construção histórica.

escola e seus professores	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as diferentes formas que a escola brasileira assume no decorrer do tempo. - Relacionar as formas de organização escolar e curricular com o momento histórico em que se situam. - Conhecer a história da profissionalização e da atuação docente relacionando-a com a história da escola no Brasil.
---------------------------	---

Analisando os objetivos das disciplinas do primeiro campo de conhecimento, chamado de Dimensões Pedagógicas, observa-se que existe uma concordância com a análise bibliográfica que faz parte dessa pesquisa, preocupando-se com as origens do conhecimento adquirido pelos futuros docentes, assim como, também, com os significados e características dos mesmos. Indo ao encontro ao que Palma; Palma; Cesário (2007), colocam sobre a necessidade de se adquirir o conhecimento sobre os modelos teóricos existentes, tendo a oportunidade de transpô-los na atuação docente. Pois, tem-se como parte do Projeto Pedagógico da UEL, constante no Item nº 5, chamado de Caracterização da Filosofia, que:

[...]determinou-se que o Curso estará especificamente na subárea da Educação, o que faz com que seus professores desenvolvam uma prática pedagógica voltada à formação de um professor que lance sobre o cotidiano um olhar reflexivo-crítico objetivando a emancipação da sociedade.[...]Para tanto, foi incorporada a concepção de currículo como uma organização de conhecimentos e saberes que a partir da capacidade de inventividade de professores e estudantes deverá ser materializado como um currículo-formação, estando, principalmente voltado à formação da cidadania, da emancipação e humanização do estudante.[...]Seu eixo central será a experiência vivida dos estudantes, seus saberes e desejos, condições básicas para que o professor desenvolva um fazer voltado à formação de uma consciência crítica e domínio da competência de analisar o mundo, a história, a ciência, a cultura, o universo do trabalho e suas relações com o movimento culturalmente construído por parte do estudante.[...]Salienta-se na proposta uma prática educativa comprometida com a transmissão de filosofias, concepções de mundo, princípio de disciplina intelectual, conhecimentos teóricos e práticos sobre a sociedade, a realidade, a cultura, as crenças, e fundamentalmente de saberes específicos da área, bem como das habilidades técnicas necessárias ao exercício de sua profissão, orientados por uma visão de totalidade, de globalidade, enfim da compreensão das coisas na sua relação com um mundo mais amplo.

A evidência dessa preocupação, com a origem do conhecimento a ser adquirido, é observada entre os objetivos do curso de formação inicial, citando

alguns de seus propósitos, como: a promoção do estudo das teorias educacionais; ampliação das bases conceituais; a relação entre conteúdos estudados e sua transposição nas ações durante os estágios; refletir criticamente sobre as relações relacionando com as correntes do pensamento científico; entre outros. Observa-se, assim, que faz parte do projeto pedagógico, de formação inicial dos docentes em Educação Física, a especificidade do processo formativo que o professor dispõe, constatado nessa pesquisa, e abordado por Pacheco e Flores (1999), caracterizando-o como de natureza complexa e ampla, com uma variedade de formas e categorias.

Preocupando-se com a formação da identidade profissional, abordada por Tardif (2002), que provêm de saberes variados como: as disciplinas, os currículos, profissionais, experienciais. Fazendo parte do momento de experimentação e inovação de novos modos de trabalho pedagógico, citado por Nóvoa (1997), e instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, refletindo criticamente sobre sua utilização. Para esses propósitos, observa-se no Item nº 07, do Projeto Pedagógico analisado, com o título de Objetivos, que se tem como Objetivo Geral:

[...]promover a formação de profissionais para a atuação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação sobre a temática da área.

E como Objetivos Específicos:

[...]qualificar os graduandos a identificar o saber próprio do campo de conhecimento de que trata a Educação Física dentre o conjunto dos saberes relativos ao movimento culturalmente construído, incentivando o interesse pela ampliação dos horizontes do conhecimento neste campo; qualificar os graduandos a reconhecerem que a construção das práticas sociais de que trata a Educação Física acontece na dinâmica sócio-histórica, de modo que aprendam a atuar na realidade como ela é, problematizando suas estruturas e produzindo e propondo alternativas de transformações; qualificar os graduandos à transposição da prática pedagógica cotidiana da Educação Física nos diferentes níveis de educação e ensino; qualificar academicamente os graduandos para a continuidade de estudos em nível de pós-graduação capacitando-os a aprender a aprender estimulando a busca constante do conhecimento atualizado, favorecendo a educação continuada.

Todo esse repertório pode ser observado, também, entre os objetivos de formação do Projeto Pedagógico, constante no Item nº 5, com nome de Caracterização da Filosofia, colocando que:

Objetivando garantir os compromissos assumidos acredita-se que o Curso deve trilhar caminhos que tenham como fim servir de referencial na orientação de seus atores sociais para que possam assumi-lo enquanto um espaço: a) no qual o movimento culturalmente construído dos grupos sociais, nas suas mais distintas manifestações, jogo, esporte, ginástica, dança, lutas e quaisquer outras manifestações corporais, objetivará levar o estudante a uma leitura crítica da realidade; b) propício às práticas do aprender a pensar e fazer; c) que se desenvolverá a partir de uma visão da totalidade da realidade, sendo que esta visão deverá ser produzida tendo como referencial o princípio das múltiplas dimensões do saber; d) que o conhecimento científico será orientador do estudante no caminho que irá trilhar na construção de suas relações entre os campos da ciência, tecnologia e senso comum; e) que promoverá um curso de sólida estrutura geral, no qual seus professores e estudantes desenvolverão suas práticas pedagógicas baseadas em múltiplas competências e funções; f) que terá a criatividade, inventividade, capacidade de trabalho em grupo, olhar global sobre as coisas do mundo, visão crítica sobre a sociedade e o conhecimento como seus elementos fundantes; g) que considerará as relações que os homens estabeleceram historicamente com o mundo e entre o capital do trabalho como parte da construção do desenho teórico do Curso.

Reforçando o ponto analisado sobre o embasamento teórico-histórico, que se apresenta entre os objetivos de formação do profissional de Educação Física, constatado durante a pesquisa e embasado pelos autores Taffarel et al (2007), consideram que a matriz científica dos cursos de formação de professores deve ser demarcada por uma tomada de posição histórica, acreditando que por meio do método histórico seja possível a compreensão e crítica da realidade social. Pois, segundo Snyders apud Castellani Filho (2002), a ação pedagógica do professor não é neutra, e sim, diagnóstica, por interpretar a realidade, de uma determinada forma de estar no mundo. Apontado, também, por Barbosa-Rinaldi (2008), apresentando como necessário a formação de profissionais de Educação Física que compreendam a complexidade das realidades sociais envolvidas e que os mesmos se comprometam para a mudança da mesma.

Esses ideais estão expressos entre os objetivos de formação das disciplinas, do Projeto Pedagógico analisado, podendo exemplificar e confirmar propósito de compreensão e crítica da realidade social, utilizando expressões como: “compreender a educação escolar como resultado de um processo de construção histórica”; “conhecer a história da profissionalização e da atuação docente”; “formentar a análise crítica do papel da Educação Física”; “desenvolver domínio teórico que viabilize o reconhecimento das ideologias”; “construção da concepção”; entre outras.

Além das constatações já observadas, podem-se fazer uma análise das metas, constantes no Item nº 07, com título de Objetivos, do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física analisado, e observar os pontos que vão ao encontro dos propósitos de formação inicial, já citados, como:

[...]promover no estudante o conhecimento das bases conceituais dos campos de conhecimentos pertinentes à Educação Física, bem como o que significa a profissionalização docente para a atuação na área; estabelecer junto aos estudantes bases conceituais sobre as dimensões pedagógicas da Educação Física; iniciar o estudante no processo de investigação em educação; contribuir para que o estudante observe a realidade da atuação profissional docente; promover no estudante o aprofundamento de estudos sobre as bases conceituais dos campos de conhecimento da Educação Física; estabelecer um processo de investigação sobre problemas pertinentes à atuação docente; estabelecer o processo de atuação profissional via estágio curricular obrigatório favorecendo a tomada de consciência da realidade educacional.

Ficando, assim, evidências de que existe o propósito de uma formação consistente, com objetivos e metas que vão ao encontro da pesquisa bibliográfica que se embasa em autores que fazem parte do conteúdo da mesma. Existindo um entrelaçamento entre Projeto Pedagógico, suas metas e objetivos de formação inicial, bem como os objetivos de formação de suas disciplinas.

6.2 Movimento Culturalmente Construído

O campo de conhecimento intitulado como Movimento Culturalmente Construído, propõe favorecer ao estudando o reconhecimento e

compreensão de que o movimento culturalmente construído é constituído por dimensões biológicas, psíquicas, sociais, políticas e antropológicas.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Fisiologia geral	- Propiciar a aquisição de conhecimentos dos mecanismos básicos de Fisiologia Geral, tendo uma visão integrada dos sistemas biológicos.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Fisiologia da ação motora	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os mecanismos sensoriais e perceptivos relacionados à fisiologia da ação motora. - Identificar os aspectos fisiológicos de produção de energia e da função cardiorrespiratória responsáveis pelo desempenho humano. - Caracterizar o desenvolvimento das capacidades físicas envolvidas no desempenho humano de acordo com a idade e o sexo. - Aplicar os conceitos relacionados à fisiologia da ação motora no ensino da Educação Física Escolar.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Anatomia do aparelho locomotor	<p>Desenvolver a capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e identificar os elementos que fazem parte de cada sistema corporal estudado. - Desenvolver a consciência sobre a importância do estudo anatômico para sua prática profissional. - Questionar e interpretar as articulações entre os diferentes sistemas corporais.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Cinesiologia do Movimento Humano	- Orientar o desenvolvimento da investigação, nas áreas de atuação da Cinesiologia, segundo parâmetros de análise do movimento relacionados com a Educação Física.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a área de estudo de comportamento motor. - Compreender conceitos básicos referente aos conhecimentos das

Comportamento motor I	<p>áreas de crescimento físico, desenvolvimento motor e aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as mudanças decorrentes do processo de crescimento e maturação. - Identificar e compreender a seqüência de desenvolvimento motor e a categoria de habilidades motoras analisando os fatores influenciadores e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. - Analisar e utilizar instrumentos para a avaliação do desenvolvimento motor.
-----------------------	--

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Comportamento motor II	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os mecanismos relacionados ao processamento de informações e a tomada de decisão. - Identificar fatores que influenciam a aquisição, organização e controle de habilidades motoras, atenção, motivação e o uso da demonstração. - Caracterizar os estágios da aprendizagem motora, classificação dos tipos de habilidades motoras e o contexto de prática. - Compreender as variáveis envolvidas no processo de aquisição de habilidades motoras, como se adquire competência para produzir os movimentos de forma precisa e consistente; as fases do processo de aprendizagem de habilidades motoras.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Antropometria	<ul style="list-style-type: none"> - A disciplina tem como objetivo o estudo mais aprofundado e elaborado da evolução das técnicas de medidas antropométrica, das possibilidades e necessidades que podem ser determinante no processo de formação de escolares, com o intuito de preparar discentes para sua atuação em campo profissional, na aplicação, análise e controle das alterações morfológicas, principalmente em crianças em escolas de ensino fundamental básico e médio.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> - O curso proporcionará ao aluno conhecer os fundamentos da Sociologia como campos do conhecimento científico, possibilitando analisar e aplicar suas contribuições no entendimento da realidade social e na prática do professor de Educação Física no ambiente escolar. - Ao final do curso, o(a) aluno(a) deverá estar apto e consciente da estrutura social brasileira, entendendo sua complexidade e suas diferenças. Deverá ter potencializado seu referencial humanista para

	futura atuação profissional, adquirindo uma visão ampla e crítica das principais propostas de análise e interpretação sócio-culturais e saber relacioná-las com seu exercício profissional numa perspectiva interdisciplinar.
--	---

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Filosofia da ciência	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as relações entre ciência, estado, tecnologia e a cultura. - Discutir o papel da ciência contemporânea do ponto de vista do marxismo. - Avaliar as implicações da ciência na sociedade capitalista contemporânea.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar as teorias filosóficas a partir de um recorte filosófico do conceito "corpo". - Promover a reflexão teórica dos conceitos relacionados com o conhecimento e a interpretação das ciências. - Estabelecer critérios históricos e filosóficos para a compreensão crítica do "corpo" como um elemento da cultura e da ciência. - Contribuir com a formação do pensamento reflexivo. - Preparar criticamente os alunos para as questões éticas inerentes às atividades desportivas.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Antropologia	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir histórica e criticamente as dimensões sócio-culturais e biológicas do homem. - Apresentar as (des)continuidades ontológicas e epistemológicas do binômio natureza e cultura. - Discutir <i>corpo</i> como conceito e categoria explicativa antropológicos. - Discutir o conceito de <i>corporalidade</i> a partir de estudos etnográficos conduzidos em sociedades urbanas e indígenas.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Evolução histórico-política da	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar aos estudantes a apreensão de conhecimentos que lhes garanta uma leitura crítico-reflexiva do processo de evolução histórica da Educação Física considerando os cenários econômicos

Educação Física brasileira	<p>e políticos da sociedade brasileira.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistematizar estudos que possibilitem a compreensão sobre o movimento humano culturalmente construído e suas implicações no processo ensino-aprendizagem da Educação Física. - Discutir a evolução histórica e política da Educação Física considerando o cenário das políticas públicas em Educação no Brasil. - Compreender os processos de constituição das representações instituídas nos imaginários dos stores sociais da Educação Física sobre a Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil. - Identificar a maneira como a Educação Física Escolar foi desenvolvida na escola pública brasileira.
----------------------------	--

DISCIPLINA	OBJETIVOS
História da Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a Educação Física como uma prática desenvolvida pelos homens no processo de produção e reprodução de sua existência. - Reconhecer a Educação Física pelo estudo do modo como ela foi produzida em diferentes períodos históricos e formações sociais. - Reconhecer a Educação Física como uma disciplina do currículo da Educação Básica que vem responder aos projetos educacionais hegemônicos nos períodos de desenvolvimento da formação econômica e política do Brasil.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Saúde, sociedade e Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar e discutir os aspectos históricos da evolução da saúde pública mundial e brasileira e os conceitos de transição demográfica e epidemiológica. - Apresentar e discutir aspectos de situação da saúde pública no Brasil, incluindo a organização desse sistema. - Apresentar e discutir conceitos relacionados à saúde, bem como a inter-relação entre estes. - Apresentar e discutir princípios gerais da intervenção em saúde.

Na análise das disciplinas que fazem parte do campo de conhecimento intitulado como Movimento Culturalmente Construído, evidencia-se que são voltadas à aquisição de conhecimentos originados de outras dimensões como: biológicas, psíquicas, sociais, políticas e antropológicas. Podendo ser observado no Item nº 05, com título de Caracterização da Filosofia, citando que:

[...]o projeto foi elaborado também considerando as relações constituídas entre escola e mundo e que teve como diretriz primeira na confecção do desenho de seu marco conceitual a importância de se pensar a formação de um professor de Educação Física que assuma como proposta metodológica uma prática educativa que parta da compreensão de que o patamar de entendimento da realidade procure superar o olhar do senso comum, sem desconsiderá-lo, visto ser ele um olhar acrítico, ao mesmo tempo em que perceba a efetiva necessidade de que haja uma apropriação ativa da cultura para construção e vivência de uma vida mais crítica, condição primeira para a consolidação de uma cidadania ativa[...]o caminho a ser trilhado deve levar o professor ao mundo do conhecimento multidisciplinar (visão de totalidade) com o objetivo de descristalizar o esfacelamento do saber produzido historicamente pela especialização na Educação Física que produziu gerações de profissionais com um perfil que remete a um saber fragmentado, distante da realidade da sociedade[...]foi estabelecido como referencial para elaboração dos saberes específicos ao ensino da Educação Física o movimento humano culturalmente construído e que refletir sobre ele é pensar a relação homem-corpo, tendo como fonte básica à premissa de que o homem é seu próprio corpo e que este porta em si mesmo as marcas ideológicas e culturais de sua sociedade.

Fazendo parte dessa forma de pensar, em que se consideram as relações existentes entre os sujeitos como fonte para entendimento e construção do conhecimento, e para uma formação crítica dos futuros profissionais, podemos citar Nunes (2001, p.34):

Assim, o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente.

Pode-se observar, também, nos objetivos das disciplinas do Projeto Pedagógico em questão, a proposta de formação crítica dos futuros docentes, que vai ao encontro dos propósitos de ensino dessa pesquisa, citando expressões utilizadas como: “questionar e interpretar as articulações”; “apresentar e discutir os aspectos históricos”; “compreender os processos”; “possibilitar aos estudantes a apreensão de conhecimentos que lhes garanta uma leitura crítico-reflexiva”; “discutir a evolução histórica e política”; “compreender os processos de constituição das representações”; “reconhecer as mudanças”; “promover a reflexão crítica”; entre outras. Também é notável a proposta de apresentação de

teorias e critérios filosóficos, e antropológicos, abrangendo as dimensões conceituais considerando o conhecimento provindo de outras áreas. Considerando influências culturais no desenvolvimento e aprendizagem docente. Segundo Nunes (2001), deve-se considerar o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, suas condições históricas e sociais do exercício da profissão, condições que servirão de base para a prática docente.

Além de ser um dos Objetivos Específicos de formação do curso, já citado anteriormente, constante no Item nº 07, com o título de Objetivos, com o propósito de qualificação dos graduandos para reconhecimento da influência da dinâmica sócio-histórica, para possibilitar a atuação através de problematizações, com proposta de transformação da realidade existente.

Assim, pode-se dizer que este campo de conhecimento está condizente ao que tem sido estudado, analisado e proposto como modelo de formação crítica.

6.3 Acadêmico-Profissionalizante

O campo de conhecimento intitulado como Acadêmico-Profissionalizante propõe estabelecer a compreensão da relação dos conteúdos profissionalizantes com os processos de educação escolarizada, e de construção da cidadania, além de proporcionar o conhecimento e domínio dos conteúdos básicos da Educação Física, fazendo relações com a prática profissional da docência.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Teoria geral da ginástica	<ul style="list-style-type: none">- Conceituar e problematizar os diversos entendimentos filosóficos e históricos da Ginástica.- Analisar, reconhecer e compreender as diversas concepções de corpo e as suas linguagens ideológicas ao longo dos tempos.- Fundamentar de forma crítica a Ginástica como fenômeno sócio-cultural contemporâneo, tendo em vista a intervenção docente no

	âmbito escolar.
--	-----------------

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Teoria e metodologia da ginástica	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar a classificação dos movimentos gímnicos, bem como a sua descrição e a elaboração. - Analisar e compreender as diversas manifestações da ginástica. - Estabelecer uma relação de importância entre ginástica e saúde no ambiente escolar. - Reconhecer, organizar e compreender os processos metodológicos da Ginástica: sistematização de programas/atividades gímnicas, tendo em vista o contexto escolar.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Ginástica e educação	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações entre os conhecimentos anteriormente adquiridos, nas disciplinas de Ginástica (1ª e 2ª séries), por meio de elaboração e sistematização de situações de ensino, considerando-se o processo pedagógico da Ginástica na escola. - Discutir, analisar e propor situações de intervenção, do ensino de Ginástica, no âmbito da escola.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Dança e Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a dança enquanto manifestação sócio-cultural na escola e suas finalidades educacionais. - Conhecer e analisar os aspectos teóricos e metodológicos do ensino da dança. - Conhecer os documentos oficiais que. - Organizar a formação coreográfica e a criação de movimentos a partir do contexto trabalhado. - Refletir sobre as necessidades especiais e o ensino da dança: a questão da inclusão. - Planejar e organizar projetos de trabalho relacionadas a Educação Física e dança.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Bases teórico-metodológicas da dança I	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a reflexão sobre a linguagem corporal e a intencionalidade do movimento. Favorecer a discussão sobre o ensino da Dança na escola e as questões de gênero.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Bases teórico-metodológicas da dança II	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a dança enquanto manifestação sócio-cultural na contemporaneidade e suas finalidades lúdicas e educacionais. - Conhecer e analisar os aspectos teóricos e metodológicos do ensino da dança. - Conhecer as diferenças entre danças erudita, popular e folclórica. - Organizar a formação coreográfica e a criação de movimentos a partir do contexto trabalhado. - Refletir sobre as necessidades especiais e o ensino da dança: a questão da inclusão. - Planejar e organizar projetos de trabalho relacionadas a educação física e dança.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Aspectos Teórico-Metodológicos de Modalidades Esportivas Individuais I.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover estudos sobre aspectos táticos técnicos e regras de diferentes modalidades esportivas individuais. - Promover estudo sobre a prática de esportes individuais por pessoas com necessidades especiais. - Proporcionar conhecimentos teóricos e práticos dos fundamentos da GR. Analisando o processo de transformação dos elementos corporais e dos aparelhos para o meio escolar e população específica. - Proporcionar conhecimentos teóricos e práticos da fundamentação técnica da iniciação da Ginástica Artística. - Dar condições ao acadêmico de aplicar os fundamentos básicos de Ginástica Artística em aulas de iniciação em escolas respeitando a diversidade cultural buscando ainda a inclusão de educandos com necessidades especiais e com deficiência. - Dar condições ao acadêmico de despertar na criança o interesse pela prática da Ginástica Artística, desenvolvendo a confiança, criatividade e espírito crítico, através da prática de ensino.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Aspectos teóricos metodológicos das modalidades esportivas individuais II	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as especificações técnicas das instalações e dos materiais do tênis e do atletismo. - Interpretar a terminologia aplicada ao tênis e do atletismo. - Propor e selecionar exercícios à iniciação do tênis e do atletismo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar os diferentes fundamentos do tênis e do atletismo. - Interpretar e aplicar a regulamentação do tênis e do atletismo.
--	--

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Teoria e Metodologia de Esportes coletivos I	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar aos acadêmicos conhecimentos teóricos e práticos dos fundamentos básicos do mini-voleibol e do voleibol. - Construir situações de vivências práticas dos fundamentos técnicos e do sistema tático, objetivando sua aplicação no ensino fundamental e médio. - Formar uma base de conhecimentos teóricos e práticos sobre jogos pré-desportivos, mini-voleibol e voleibol, fornecendo-lhe suporte para sua docência no ensino fundamental e médio. - Oferecer vivências de estágio na formação de equipes e organização de competições de mini-voleibol e voleibol. - Situar o basquetebol dentro de um contexto contemporâneo como sendo um esporte de alto valor educativo e social. - Adquirir conhecimentos básicos dos movimentos do jogo, suas regras básicas e aplicação para melhor formação do futuro professor.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Aspectos teórico-metodológicos de modalidades esportivas coletivas II	<ul style="list-style-type: none"> - A disciplina de aprofundamento em Futebol e Futsal tem como objetivo o estudo mais aprofundado e elaborado dos fatores determinantes nos processos de formação, aprofundamento, treinamento e competições de escolares, com o intuito de preparar discentes para a atuação em campo profissional. - Diferenciar os eixos metodológicos para ensinar futsal e futebol com suas implicações pedagógicas. - Elaborar diferentes atividades motoras para ensinar futsal e futebol. - Conhecer a lógica interna da prática do futsal e futebol do ponto de vista das regras, da técnica e da tática.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Aspectos metodológicos das modalidades esportivas coletivas III	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos acadêmicos um conhecimento básico para ensinar o handebol na escola. - Transmitir uma visão geral do esporte/handebol como área de conhecimento que auxilia na formação e educação do ser humano. - Ensinar o handebol considerando a questão da inclusão.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Dimensões educacionais do Esporte	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o alcance educacional do esporte no âmbito escolar. - Aplicar procedimentos metodológicos que ensinem esporte e pratiquem uma educação intencional, voltada para a conquista da autonomia.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Esporte, educação e sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir o papel do esporte na escola. - Refletir sobre o esporte como conteúdo programático da Educação Física. - Apresentar o Esporte como uma prática social produzida coletivamente. - Compreender o Esporte e suas relações com a cultura e a ideologia. - Discutir a pluralidade das abordagens pedagógicas no ensino do Esporte.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Jogos brincadeiras e a escola	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir a cerca do papel lúdico, do jogo, da brincadeira e do brinquedo no âmbito escolar. - Proporcionar o conhecimento sobre o jogo e sua relação com a cultura corporal nas aulas de Educação Física. - Estudar sobre as principais classificações e teorias do jogo aplicadas na escola e nas aulas de Educação Física. - Contribuir para a compreensão sobre o papel dos jogos enquanto conteúdo e estratégia pedagógica.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Teorias e metodologias do jogo	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver nos alunos a capacidade de responder à pergunta o que é a realidade do ensino do jogo e como ela se produz, tomando o jogo (1) como uma prática construída na história dos homens em sociedade; (2) um conhecimento sobre a prática; (3) um conteúdo a ser abordado nas aulas de educação física e um (4) conhecimento a ser dominado pelo professor e pelos alunos; - Desenvolver nos alunos (1) uma aguda consciência da realidade do ensino do jogo na escola (educação básica); (2) a capacidade de reconhecer e criticar o ensino do jogo tal como ele ocorre na escola; e (3) planejar e transformar o ensino do jogo tomando como parâmetros as necessidades educativas das crianças brasileiras;

	- Desenvolver nos alunos o domínio da fundamentação teórica sobre as possibilidades educativas do jogo e instrumentação técnica que lhes possibilite uma ação (ensino) eficaz.
--	--

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Aspectos teóricos metodológicos de modalidades esportivas alternativas	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos acadêmicos, conhecimentos básicos de esportes e jogos utilizados em várias competições esportivos. - Proporcionar aos acadêmicos trabalho metodológico para utilização dos esportes em nível escolar. - Oportunizar aos acadêmicos o estudo das regras e organização de torneios das modalidades para aplicação futura. - Oportunizar aos acadêmicos através de pesquisa e apresentação de seminários o conhecimento de novas modalidades e esporte.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Aspectos teóricos metodológicos das lutas	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos discentes conhecimentos básicos das modalidades nos aspectos histórico, técnico, educacional e pedagógico. - Discutir metodologias de ensino das lutas com o objetivo educacional.

Em primeiro momento, ao analisar as disciplinas do campo de conhecimento intitulado como Acadêmico-Profissionalizante, do curso de formação para professores de Educação Física, se observa que tais disciplinas estão voltadas aos conteúdos específicos da área de conhecimento. Ficando evidente o direcionamento de disciplinas com conteúdos relacionados aos jogos, brincadeiras, lutas, ginástica, esporte e dança. Esses conteúdos podem ser relacionados aos Conteúdos Estruturantes contidos nas Diretrizes Curriculares de Educação Física do estado do Paraná, definidos, nesse documento, como norteador dos conhecimentos de grande amplitude, e considerados como fundamentais para compreensão do objeto de estudo/ensino.

Em segundo momento, analisando os objetivos, fica evidente que essa área do currículo tem como proposta que o futuro docente obtenha conhecimentos oriundos da cultura, com suas regras, fundamentos, conceitos, classificações de movimento, especificações técnicas, aspectos táticos técnicos,

formação de equipes, organização de competições, enfim, objetivos destinados às especificidades da Educação Física e seus conteúdos. De acordo com Carreiro da Costa (1996), os programas de formação de professores devem promover a capacidade reflexiva em três domínios: reflexão técnica, a reflexão prática, e a reflexão crítica, devido à complexidade, previsão e incerteza dessa área disciplinar.

Pode-se observar a preocupação com a conscientização em relação ao propósito de formação dos futuros docentes em Educação Física, no Item nº 05, intitulado como Caracterização da Filosofia, em que:

[...]salienta-se na proposta uma prática educativa comprometida com a transmissão de filosofias, concepções de mundo, princípio de disciplina intelectual, conhecimentos teóricos e práticos sobre a sociedade, a realidade, a cultura, as crenças, e fundamentalmente de saberes específicos da área, bem como das habilidades técnicas necessárias ao exercício de sua profissão, orientados por uma visão de totalidade, de globalidade, enfim da compreensão das coisas na sua relação com um mundo mais amplo[...]para formar um professor é importante que seja estabelecida, na consciência coletiva dos docentes formadores da área a compreensão da Educação Física enquanto uma prática mediadora de um projeto de transformação social. Para tanto, ela deve ser desenvolvida tendo como referencial primeiro o movimento culturalmente construído e que esta é síntese de determinantes históricos, sociais e culturais. Neste sentido, a proposta assume ser a Educação Física um campo de atuação dialético e que está a serviço de um determinado projeto de homem e sociedade, objetivando a instituição de um modelo de sociedade.

Ainda podemos constatar essa proposta de formação entre os Objetivos Específicos, já citados, constante no Item nº 07, com o título de Objetivos, que objetiva “qualificar os graduandos a identificar o saber próprio do campo de conhecimento de que trata a Educação Física dentre o conjunto dos saberes relativos ao movimento culturalmente construído, incentivando o interesse pela ampliação dos horizontes do conhecimento neste campo;”.

Segundo Sérgio (2003), existem valores sem os quais seria impossível viver humanamente. Então, a Educação Física deve prosseguir eticamente, mas com valores a transcender, através de uma síntese sistêmica e pluralista, verdadeiramente nova e diferente da racionalidade de Descartes, do qual a natureza funciona de acordo com leis mecânicas e a explicação do mundo material era em função da organização e do movimento em partes.

Observam-se, também, entre os objetivos de formação, desse campo de conhecimento, expressões que nos remetem à proposta de formação crítica, como: “discutir metodologias de ensino”; “a capacidade de reconhecer e criticar”; “refletir sobre”; “compreender”; “diferenciar”; “reconhecer, organizar e compreender os processos metodológicos”; “fundamentar de forma crítica”; entre outros, com a proposta de levar os futuros professores à reflexão, conscientização, compreensão, sobre suas ações e conteúdos desenvolvidos, indo ao encontro com os objetivos iniciais de formação docente.

Assim, pode-se dizer que esse campo de conhecimento vai ao encontro da proposta abordada de formação crítica, proposta pelos autores analisados e pelo projeto pedagógico em questão, possibilitando proporcionar uma formação crítica dos futuros profissionais.

6.4 Dimensões Epistemológicas

O campo de conhecimento intitulado como Dimensões Epistemológicas, tem como proposta possibilitar ao estudante a compreensão de que o conhecimento científico orienta na construção das relações entre os campos da ciência, tecnologia e senso comum, além de favorecer a construção de um olhar global sobre o mundo, a sociedade e o conhecimento através da leitura crítica da realidade.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Biologia celular na Educação Física	- Levar o aluno a compreender as relações morfofisiológicas da célula, capacitando-o na utilização destes conhecimentos em outras disciplinas relacionadas e na prática profissional.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Educação Física e ciência	- Reconhecer e compreender as diversas proposições epistemológicas no âmbito da Educação Física. - Compreender a sustentação epistemológica de cada proposição

	<p>em questão: termos, conceitos e contexto político.</p> <p>- Identificar as proposições epistemológicas existentes, bem como, suas possibilidades de produção científica e intervenção docente.</p>
--	---

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Teoria do conhecimento: teorias científicas	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar as teorias científicas a partir de um recorte filosófico do conceito “corpo”. - Promover a reflexão teórica dos conceitos relacionados com o conhecimento e a interpretação das ciências. - Estabelecer critérios históricos e filosóficos para a compreensão crítica do “corpo” como um elemento da cultura e da ciência. - Contribuir para a formação do pensamento reflexivo. - Preparar criticamente os alunos para as questões éticas inerentes às atividades desportivas.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Organização do estágio curricular supervisionado I	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer informações sobre a implantação e o desenvolvimento do estágio. - Subsidiar a aquisição da documentação necessária para a realização do estágio nos níveis e modalidades de ensino designados à série. - Organizar a distribuição das instituições de ensino para o desenvolvimento do estágio dos estudantes. - Encaminhar o estudante a um professor supervisor para acompanhar, orientar e avaliar o processo do estágio curricular. - Orientar a elaboração da pasta de estágio. - Esclarecer dúvidas referentes ao estágio.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Organização do estágio curricular supervisionado II	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer informações sobre a implantação e o desenvolvimento do estágio. - Subsidiar a aquisição da documentação necessária para a realização do estágio nos níveis e modalidades de ensino designados à série. - Organizar a distribuição das instituições de ensino para o desenvolvimento do estágio dos estudantes. - Encaminhar o estudante a um professor supervisor para

	acompanhar, orientar e avaliar o processo do estágio curricular. - Orientar a elaboração da pasta de estágio. - Esclarecer dúvidas referentes ao estágio.
--	---

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Estágio curricular supervisionado I	- Vincular os conteúdos da formação inicial com a realização do estágio nos diferentes níveis e modalidades de ensino. - Relacionar a formação específica, a formação geral e a função da área e da ação profissional com o cotidiano do professor de Educação Física. - Promover o equilíbrio entre as dimensões reflexivas e aplicativas. - Considerar a individualização da formação.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Estágio curricular supervisionado II	- Vincular os conteúdos da formação inicial com a realização do estágio nos diferentes níveis e modalidades de ensino. - Relacionar a formação específica, a formação geral e a função da área e da ação profissional com o cotidiano do professor de Educação Física. - Promover o equilíbrio entre as dimensões reflexivas e aplicativas. - Considerar a individualização da formação.

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Tópicos especiais de pesquisa em Educação Física	- Orientar os estudantes no estudo dos elementos que compõem um trabalho científico. - Orientar os estudantes na vivência do processo de estruturação dos elementos que compõem o projeto do TCC. - Orientar os estudantes a expor e debater os diferentes projetos de pesquisa, dedicando atenção à percepção das diferenças de concepção teórico-metodológica dos projetos. - Orientar os estudantes sobre as exigências gerais para a elaboração do relatório final da pesquisa na forma de Trabalho de Conclusão de Curso.
DISCIPLINA	OBJETIVOS
Projetos de pesquisa em	- Compreender a estrutura de um projeto de pesquisa. - Elaborar um projeto de pesquisa voltado aos assuntos da

Educação Física	<p>educação física escolar.</p> <p>- Posicionar-se de modo criterioso na leitura de estudos e artigos sobre a educação física escolar.</p>
-----------------	--

DISCIPLINA	OBJETIVOS
Trabalho de conclusão de curso	<p>- Pesquisar e dissertar sobre um tema relacionado à sua formação no curso de licenciatura em Educação Física.</p> <p>- Construir, mediante a orientação de um docente da UEL, o Trabalho de Conclusão de Curso tendo em vista a temática escolhida e o cumprimento das etapas necessárias.</p> <p>- Apresentar e argumentar sobre o referido trabalho em banca pública de qualificação (primeiro semestre) e defesa (segundo semestre).</p>

Entre os objetivos do campo de conhecimento intitulado como Dimensões Epistemológicas, observa-se um propósito bem definido de orientar e auxiliar o futuro docente em sua atuação profissional através dos estágios, no qual o aluno é levado a vincular e compreender os conteúdos da formação inicial com sua ação. Assim, durante o estágio, o futuro professor é levado à vivência de situações possíveis de ocorrer durante sua carreira, etapa essa, defendida por diversos autores como, por exemplo, Ghedin; Almeida; Leite (2008), Tardif (2002), Pimenta (1999), entre outros. A prática durante os estágios permitirá a superação da racionalidade técnica que, segundo Shön (2000), nem sempre o conhecimento científico é suficiente para a resolução de determinados problemas, portanto, o momento, dos estágios, é muito importante para o início da compreensão dos saberes experienciais citado, também, por Tardif (2002), colocando que o mesmo compõe a identidade do professor.

Pode-se observar o propósito da atuação prática de ensino, durante a formação inicial, por meio dos estágios, entre os objetivos específicos, constantes no Item nº 07, com o título de Objetivos, propondo:

[...]qualificar os graduandos à apropriação e à produção de conhecimentos necessários à ação docente e à transposição na prática pedagógica cotidiana da Educação Física nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino"[...]“qualificar os graduandos a reconhecerem que a construção das práticas sociais de que trata a Educação Física acontece na dinâmica sócio-histórica, de modo que aprendam a atuar na realidade

como ela é, problematizando suas estruturas e produzindo e propondo alternativas de transformações.

E, ainda, entre as metas de ensino, que propõe “estabelecer o processo de atuação profissional via estágio curricular obrigatório favorecendo a tomada de consciência da realidade educacional”; e também, “iniciar o estudante no processo de investigação em educação com estudos sobre as teorias do conhecimento buscando identificar problemas relacionados com a intervenção profissional docente e suas possíveis soluções”. Algo que pode contribuir para uma formação crítica, influenciando de forma positiva em sua futura atuação profissional, obtendo embasamento das realidades existentes, e sobre as possíveis formas de intervenção.

Ilustrando a preocupação com uma formação baseada na concepção dialética, que considera o patrimônio cultural dos estudantes e suas relações com o saber, característica da formação crítica, se tem no Item nº 05, intitulado Caracterização da Filosofia, colocando que:

[...] foi tomado como ponto de partida e chegada para a construção deste marco teórico o princípio de que toda a orientação da formação do professor deveria considerar o Patrimônio Cultural dos estudantes e suas relações com o Saber Universalizado”, pois “é importante não se perder de vista a idéia de que a Educação é uma prática humana norteadas por uma concepção teórica, que é direcionada por uma concepção de mundo. Neste sentido, pode-se dizer que a prática pedagógica aqui proposta está vinculada de forma bem íntima com uma concepção dialética e que esta é a referência que tomamos para ordenarmos os elementos que direcionam a prática pedagógica aqui consignada.

Destaca-se, também, entre as disciplinas a proposta de compreensão do conhecimento científico, com disciplinas voltadas ao mesmo. Pois tal conhecimento parte dos fatos respeitando-os até certo ponto e retornando a eles, a fim de ir além deles, buscando a superação do senso comum, que se atém aos fatos, limitando-se aos mesmos.

Outro item a ser analisado é o reconhecimento, a identificação, e compreensão das diversas proposições epistemológicas, sendo um ponto a se destacar entre os objetivos de formação, pois segundo Barbosa-Rinaldi (2008), a

partir de uma nova epistemologia da prática que será possível a superação da racionalidade técnica. Observa-se entre os objetivos específicos, constantes no Item nº 07, com o título de Objetivos, com a proposta de “promover no estudante o aprofundamento de estudos sobre as bases conceituais dos campos de conhecimentos da Educação Física e das dimensões pedagógicas e epistemológicas”. E ainda, fazendo parte dessa pesquisa, na parte bibliográfica, e indo ao encontro com os propósitos do Projeto Pedagógico do curso de Educação Física em questão, pode-se citar Ghedin (2008) que se preocupa com a questão da qualidade na formação, considerando necessário apresentar-lhes instrumentos para pensar e agir de modo diferente e consciente.

Algo que, também, podemos observar fazendo parte desse campo de conhecimento, entre os objetivos das disciplinas, encontra-se expressões que demonstram e vão ao encontro com o propósito de formação crítica dos futuros docentes, como por exemplo: “posicionar-se de modo criterioso”; “compreender”; “relacionar a formação”; “contribuir para a formação do pensamento reflexivo”; “compreender as relações”, entre outras. Induzindo os futuros docentes à reflexão sobre suas idéias e atitudes de atuação profissional.

Finalizando a análise, temos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), considerando-o como o resultado do esforço de síntese realizado pelo aluno, articulando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso com o processo de investigação e reflexão acerca de um tema de seu interesse. Com o objetivo de fomentar no aluno a capacidade de pesquisa, capacidade de síntese e de escrita, bem como desenvolver habilidade em pesquisa bibliográfica. Desta forma o TCC favorece uma visão mais ampla sobre o assunto abordado. Observando tais propósitos no Item nº 16, do Projeto Pedagógico, com o título Trabalho de Conclusão de Curso, que caracteriza seu exercício como “mais um espaço de integração dos saberes advindos das disciplinas do currículo e dos saberes da intervenção construídos pelo licenciando, constituindo-se assim, parte de sua epistemologia profissional”.

Assim, confirma-se que os objetivos de formação desse campo de conhecimento, intitulado como Dimensões Epistemológicas, se interliga aos

objetivos e metas de formação do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL, assim como, também, interligam-se, ambos, com a pesquisa bibliográfica analisada e estudada para o presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprofundamento nos estudos sobre a formação docente, indica que se trata de algo muito mais complexo do que o imaginado. Por se tratar de uma responsabilidade de infinita grandeza, por lidar com uma humanidade, também complexa, com suas emoções e sentimentos, responsabilidade essa que se expande às mãos dos futuros profissionais da educação, devido à individualidade de cada um daqueles que se estará transmitindo o conhecimento. Profissionais esses, que necessitam estar conscientes dessa responsabilidade, por ter sobre sua custódia personalidades de vida própria, e com formação individual que lhe caracterizará em sua forma de pensar e agir.

Observa-se que a proposta de formação crítica favorece a superação da necessidade de conscientização e estruturação dos passos a serem dados, para uma atuação docente condizente com as necessidades de seus alunos, com possibilidade de transformação da realidade social. Mas para que isso ocorra se faz necessário que os envolvidos estabeleçam vínculos entre teoria e prática, e o pensar e agir.

Assim, analisando o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física, da UEL, pudemos constatar que existe o propósito de uma formação crítica, com perspectivas de transformação das concepções dos formandos deste curso. Procurando capacitá-los para a identificação e reflexão sobre as decisões a serem tomadas diante de conflitos estabelecidos pela sociedade, podendo assim, o futuro profissional interferir buscando a transformação.

Essa intenção de formação pôde ser confirmada analisando o projeto pedagógico do curso, relacionando com os objetivos do mesmo com os objetivos das disciplinas, mais o estudo bibliográfico feito com base em diversos autores. Portanto, pudemos constatar que a proposta de formação docente do curso Educação Física licenciatura da UEL, vai ao encontro do que se propõe na perspectiva de formação crítica.

A preocupação com a origem do conhecimento adquirido pelos futuros docentes, assim como, também, com os significados e características dos

mesmos ficou evidente ao analisar as ementas e os objetivos, conforme apresentado na análise dos dados, lançando ao futuro professor um olhar crítico-reflexivo do cotidiano.

Dessa forma, o eixo central do curso é voltado à experiência vivida dos estudantes, seus saberes e desejos, para que o futuro professor desenvolva um fazer voltado à formação de uma consciência crítica, com domínio de competências e de análise da realidade aos seus estudantes da educação básica. Comprometendo-se com a transmissão de filosofias, concepções de mundo, princípio de disciplina intelectual, conhecimentos teóricos e práticos sobre a sociedade, a realidade, a cultura, as crenças, e fundamentalmente de saberes específicos da área, bem como das habilidades técnicas.

O curso promove que o futuro professor busque qualificar a identificação do saber próprio do campo de conhecimento de que trata a Educação Física dentre o conjunto dos saberes relativos ao movimento culturalmente construído. E ainda, a reconhecerem que a construção das práticas sociais de que trata acontece na dinâmica sócio-histórica, para que possam atuar na realidade como ela é.

Para que o futuro professor possa atuar sobre a realidade de seus alunos da educação básica, são orientados a considerar as relações existentes entre os sujeitos, utilizando-as como fonte para entendimento e construção do conhecimento, sendo o saber considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações.

Observamos que o curso de Educação Física licenciatura da UEL, está voltado à aquisição de conhecimentos originados de outras dimensões como: biológicas, psíquicas, sociais, políticas e antropológicas, e também, com disciplinas voltadas aos conteúdos específicos da área de conhecimento. Com a proposta de que o futuro docente obtenha conhecimentos oriundos da cultura, com suas regras, fundamentos, conceitos, classificações de movimento, especificações técnicas, aspectos táticos técnicos, formação de equipes, organização de competições, enfim, objetivos destinados às especificidades da Educação Física e seus conteúdos. O curso procura, ainda, possibilitar ao estudante a compreensão da orientação que se tem com a aquisição e utilização

do conhecimento científico para a construção das relações entre os campos da ciência, da tecnologia e do senso comum.

Assim, concluímos após este estudo, que o curso de licenciatura em Educação Física da UEL, tem uma proposta de formação docente que vai ao encontro do que se propõe na perspectiva de formação crítica, confirmando a identificação inicial da proposta por esse estudo.

Além de buscar estimular o desenvolvimento do senso crítico do futuro professor, indo ao encontro da bibliografia analisada de diversos autores da área, as disciplinas do curso favorecem o desenvolvimento da docência com qualidade por meio de estudos, análises, discussões, pesquisas, questionamentos, entre outras estratégias. O projeto pedagógico do curso analisado busca construir uma existência autônoma de seus futuros profissionais, para que os mesmos possam interferir na realidade social existente, e assim, poder haver a transformação.

Pudemos assim, confirmar positivamente os objetivos iniciais dessa pesquisa, acreditando que este estudo pode contribuir para divulgação da proposta de melhora na qualidade da formação docente. Ficando em aberto a possibilidade de novas pesquisas para verificação da aplicação dessa proposta colocada por esse projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UEL. Nesta pesquisa analisamos o início de todo um contexto que faz parte da formação docente, tendo na seqüência toda a aplicação dessa proposta, ficando como sugestão de continuidade para novos estudos.

E ainda, sabemos de antemão que esse foi o começo da estruturação das mudanças curriculares ocorridas a partir de 2005, e que outras mudanças vêm ocorrendo na estruturação desse projeto pedagógico. Assim, diante do resultado encontrado nesse estudo, temos uma sugestão de acompanharmos as mudanças que estão ocorrendo no desenvolvimento do curso de Educação Física da UEL, como também, na área de conhecimento em si. Assim, não se tem respostas concretas dos caminhos a serem seguidos, e sim tentativas de aprimoramento e desenvolvimento profissional, com grande mobilização de estudiosos, pesquisadores e profissionais da área.

Estamos dessa forma, fazendo parte desse contexto, e esperamos ter contribuído com os estudos, atuais e futuros, daqueles que se preocupam com o desenvolvimento educacional, e de nossa sociedade, na busca pela igualdade entre todos os que fazem parte dessa existência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO et al, I. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. In: Cad. CEDES vol. 19 n. 44 Campinas Apr. 1998. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Desktop/P%C3%93S%20ED.%20F%C3%8DSICA/significado%20e%20sentido.htm>. Acesso em: 30 set 2010.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2431/4183>. Acesso em: 19 jul 2010.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1_ART02.pdf. Acesso em: 17 jun 09.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>. Acesso em: 23 jun 2009.

BRACHT et al, V. Pesquisa em ação: educação física na escola. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRASÍLIA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In: CARREIRO DA COSTA, F. et al. Formação de professores em Educação Física: concepções, investigações, prática. Faculdade de Motricidade humana. Lisboa: Edições FMH, 1996

CASTELLANI FILHO, L. Política educacional e Educação Física: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

CONTRERAS, J. A autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reesposição. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DOLL Jr., W. E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FEITOSA, A. M. Contribuições de Thomas Khun para uma epistemologia da motricidade humana. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente, currículo e saber. In: CAPARROZ et al, F. E. Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória-ES: Proteoria, 2001.

- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRANÇA, Rafael Marques. Crises e emergências paradigmáticas na ciência, no currículo e na educação física: repercussões sobre a formação de professores /. – Orientador: José Augusto Victoria Palma, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- GAMBOA, S. S. Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2007.
- GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber livro, 2008.
- GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil, 1998.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA et al, A. Os professores e sua formação. 3.ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.
- GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Dicionário crítico de Educação Física. 2ed. Ijuí: Unijuí, 2008.
- KUNZ, E. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da Educação Física? In: KUNZ, E; TREBELS, A. H. (Org.) Educação Física crítico emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia Alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, 2006.
- LÜDORF, S. M. A. Panorama da pesquisa em Educação Física da década de 90: análise dos resumos de dissertações e teses. Revista da Educação Física da UEM. Maringá, v. 13, n. 2, p. 19-25, 2. sem. 2002. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3651/2520>. Acesso em: 18 mar 2011.
- MIZUKAMI, M. das G. N. Ensino: abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NÓVOA et al, A. Os professores e sua formação. 3.ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abr

2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 18 mar 2011.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. In: Revista da Educação Física/UEM. 1997. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3868/2694>. Acesso em: 17 jun 09.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. Formação e avaliação de Professores. Ed Porto. 1999. Porto.

PACHECO, J.A. Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

PALMA et al. Educação física e organização curricular: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: Eduel, 2008.

_____. Educação física e organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2.ed. Londrina: Eduel, 2010.

PALMA, J. A. V; PALMA, A. P. T. V; CESÁRIO, M. Formação e desenvolvimento profissional docente: profissionalização e profissionalidade. FIEP BULLETIN, V. 77. Special Edition, 2007. Disponível em: http://www.fiepbulletin.net/index.asp?a=trabalho_ler.asp&id=1327&ido=p. Acesso em: 04 jan 2011.

PEREIRA, J. E. D; ZEICHNER, K. M. A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIMENTA et al. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTEL, M. G. O professor em construção. São Paulo: Papiruz, 1993.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, N. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo, método no processo. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SÉRGIO, M. Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TAFFAREL et al, C. Z. Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas na escola. Orgs. Reiner Hildebrandt-Stramann, Celi Zulke Taffarel. Ijuí: Unijui, 2007.

TANI, G. Área de conhecimento e intervenção profissional. In: CORRÊA, U. C. Pesquisa em comportamento motor: a intervenção profissional em perspectiva. São Paulo: EFP/EEFEUSP, 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOJAL, J. B. Motricidade humana: o paradigma emergente. Campinas-SP: Unicamp, 1999.

UGRINOWITSCH, H.; BENDA, R. N. Aprendizagem motora: produção de conhecimento e intervenção profissional. In: CORRÊA, U. C. Pesquisa em comportamento motor: a intervenção profissional em perspectiva. São Paulo: EFP/EEFEUSP, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

BIBLIOGRAFIAS UTILIZADAS POR CAMPOS DE CONHECIMENTO

Optamos por incluir em Apêndice as bibliografias utilizadas nas disciplinas, do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UEL, por considerá-las como informação suplementar deste estudo, considerando, também, que o leitor pode sentir a necessidade de saber tais informações. As mesmas estão apresentadas de acordo com os campos de conhecimento ao qual pertencem. Sendo importante comentar que entre elas algumas se encontram incompletas, por se apresentarem de tal forma nas ementas analisadas, ficando impossibilitada sua complementação.

DIMENSÕES PEDAGÓGICAS

Disciplina: Educação Física e pessoas com necessidades especiais I.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislação.shtm>. Acesso em: 01 jan 2006.

COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V. 3.

GORGATTI, M.G.; COSTA, R.F. (org.). Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri, SP: Manole, 2005.

MAURBERG-deCASTRO, E. Atividade física adaptada. Ribeirão Preto, SP: Tecmed, 2005.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 02/03. Curitiba, 2003.

SASSAKI, R. K. Inclusão construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARQUESINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; BUSTO, R.M.; TANAKA, E.D.O. (org.). Educação Física, atividades motoras e lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Londrina: EDUEL, 2003.

REVISTA brasileira de ciências do esporte. Campinas, v. 25, n. 3, p. 7-160, maio 2004, Temática: Educação Física Adaptada.

WINNICK, J. P. Educação Física e Esportes Adaptados. Barueri, SP: Manole, 2004.

Disciplina: Educação Física e pessoas com necessidades especiais II.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seep/legislação.shtm>. Acesso em: 01 jan 2006.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (org.). Atividade Física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri, SP: Manole, 2005.

MAUERBERG-DE-CASTRO, E. Atividade Física Adaptada. Ribeirão Preto, SP: Tecmed, 2005.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 02/03. Curitiba, 2003.

MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (orgs.). Avaliação em Educação Especial. Londrina: EDUEL, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial – vol. 7).

MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). Inclusão. Londrina: EDUEL, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial – vol. 4).

MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O. (orgs.). Educação Física, atividades motoras e lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Londrina: EDUEL, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial – vol. 9).

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Campinas, v. 25, n. 3, p. 7-160, maio 2004, Temática: Educação Física Adaptada.

SASSAKI, R. K. Inclusão Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão no lazer e turismo em busca da qualidade de vida. São Paulo: ÁUREA, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WINNICK, J. P. Educação Física e Esportes Adaptados. Barueri, SP: Manole, 2004.

Disciplina: Intervenção Docente e Formação Profissional em Educação Física

BRASIL. Ministério da Educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 02 fev 2010.

- BORGES, C.; DESBIENS, J. (org.). Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BUSSMANN, A.; ABBUD, M. L. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, I. (org.). Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.
- DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L.; SHIGUNOV NETO, A. (orgs.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. In: www.espacoacademico.com.br/033/33pc_freire.tem.
- GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto, Portugal, Porto Editora, 1999.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- GHEDIN, E. Tendências e Dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: Anais do 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, Londrina, Paraná, 2009.
- MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. Formação e avaliação de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- PIMENTA, S. G. De professores, pesquisa e didática. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.
- REIS, M. C. C. A identidade acadêmico-científica da Educação Física: uma investigação. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2002.
- SILVA, L. C. F.; PALMA, A. T. V. Correlações epistemológicas entre as correntes teóricas do desenvolvimento do conhecimento humano, os paradigmas educacionais e as abordagens da Educação Física. In: Anais... Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, Londrina, Paraná, 2005, 1CD.
- LA TAILLE, Y. Formação ética: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério. In: Revista Educação e Sociedade, CEDES, nº 73, Campinas, São Paulo, 2000.

- BECKER, F. A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. In: Cadernos Cedes: O professor e o ensino: novos olhares, ano XIX, nº 44, Campinas, Unicamp, abril/98. p. 19-32.
- BORGES, C. M. F. O professor de Educação Física e a construção do saber. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CALDEIRA, A. M. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades?
- CESÁRIO, M. Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores. São Carlos, SP. Tese de Doutorado, São Carlos: UFSCar, 2008.
- CARDOSO, B. (org.). Ensinar: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro, RJ. Record, 2007.
- CONTRERAS, J. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORTELLA, M. S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.
- CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. In: CARREIRO DA COSTA, F. et al.(orgs.). Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação e prática. Lisboa, Portugal: Edições FMH, 1996.
- COSTA, A.S.; PALMA, J. A. O que é ser um bom professor : representações de professores e alunos. In: Anais... Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, Londrina, Paraná, 2004, 1CD.
- DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.
- DERVAL, J. A escola possível: democracia, participação e autonomia. Campinas, São Paulo: mercado de letras, 2007.
- DERVAL, J. Aprender na vida e aprender na escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DERVAL, J. Aprender a aprender. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- DERVAL, J. Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.H. G.F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. In: Cadernos de Pesquisa nº 89, São Paulo, maio/94. p. 39-47.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: Cadernos Cedes. O professor e o ensino: novos olhares, ano XIX, nº 44, Campinas, Unicamp, abril/98. p. 85-105.

- EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP. Cadernos Cedes, Ano XXII, nº 74, abril/2001.
- GALLARDO, J. S.P. et al. Educação Física: contribuições à formação profissional. Ijuí, RS: Unijuí, 1997.
- GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: EDUEL, 2004.
- MARQUES, M.O. A formação do profissional da educação. 4ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa, D. Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, A. B. Educação Física no ensino médio – período noturno: um estudo participante. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física, Unicamp, 1999.
- PALMA, A. P. T. V. O desenvolvimento do conhecimento humano na educação infantil: discurso do professor de Educação Física. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNIMEP, Piracicaba, 1997.
- PALMA, A. P. T. V. Educação Física e o construtivismo: a busca de um caminho na formação continuada de professores. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2001.
- PALMA, J. A. V. e PALMA, A. P. T. V. Formação e desenvolvimento profissional docente: profissionalização e profissionalidade. FIEP BULLETIN, Vol. 77, Special Edition, 2007, p. 05-08.
- PERRENOUD, P. et al. (orgs.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, M. da G. O professor em construção. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- RUIZ, A. R.; BERLLINI, L. M. Ensino e Conhecimento: elementos para uma pedagogia em ação. Londrina, PR: EDUEL, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. & GÓMES, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SERGIO, M. Epistemologia da Motricidade Humana. Lisboa, FMH – Serviço Edições, 1996.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Disciplina: História da Educação no Brasil: a escola e seus professores.

CASTANHO, S.E.M. A educação e a formação de professores no Império brasileiro. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2004, p. 37-63. (Coleção Memória da Educação).

MEIHY, J.C.S. Manual da história oral. São Paulo: Loyola, 1996.

NÓVOA, A. Apresentação. In: CAMBI, F. História da Pedagogia. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

OLIVEIRA, M. A. T. de. A construção dos currículos escolares de Educação Física: relações entre planejamento tecnocrático e a experiência dos professores. In: OLIVEIRA, M. A. T. de.; RANZI, S. M. F. (orgs.). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 171-216. (Estudos CDAPH. Série historiografia).

ROCHA, H.H.P. A escola como laboratório. In: BENCOSTTA, M. L. (org.). Culturas escolares, sabers e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 237-261.

SAVIANI, D. O legado educacional do “Longo Século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. O legado educacional do século XX no Brasil. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 11-57. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, R.F. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008, p. 36-53. (Biblioteca básica da História da educação brasileira, v. 2).

ALVES, G.L. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ARANHA, M.L.A. História da educação. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BENCOSTA, M.L.A. Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

CAMBI, F. História da Pedagogia. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DEBESSE, M.; MIALARET, G. (orgs.). Tratado das ciências pedagógicas 2: história da pedagogia. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Penna. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

HILSDORF, M.L.S. História da Educação Brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LOPES, E.M.T.; GALVÃO, A. M. de O. História da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MONARCHA, C. (org.). História da Educação Brasileira: formação do campo. Ijuí, Ed. Unijuí, 1999.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. 4 ed. Volume I: Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. 4 ed. Volume II: Séculos XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. 4 ed. Volume III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Cinco estudos em história e historiografia da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, M. A. T. de. (org.). Educação do corpo na escola brasileira. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação física e esportes).

Disciplina: Processo ensino-aprendizagem na Educação Física I.

CHAVES, E. O. C. A Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos Educacionais. Disponível em: <http://www.chaves.com.br>. Acesso em 19 fev 2005.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

HILDEBRANDT, R. e RALF, L. R. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico, 1986.

KOLBERG, L. e MAYER, R. DESENVOLVIMENTO COMO META DA EDUCAÇÃO. Harvard Educational Review, nº 42, v. 42, Nov. 1972, 449-496. (Trad. Luci S. Samartini e Nélío Parra).

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MORAIS, R. O que é ensinar? São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PALMA, A. P. T. V.; PALMA, J. A. V. O ensino da Educação Física: princípios fundamentais para uma relação pedagógica construtivista na educação infantil e ensino fundamental. FIEP BULLETIN, Volume 75, Special Edition, 2005, p. 91-94.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 19 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

TANI, G. et al. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Edusp, 1988.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. Psicologia educacional. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

- BECKER, F. A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BERTRAND, Y. & VALOIS, P. Paradigmas educacionais: escola e sociedade. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.
- BRACHT, V. A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física. In: Cadernos Cedes 48, Corpo e Educação, 1999, p. 69-98.
- DARIDO, S. C. & RANGEL, I. C. A. (coords.). Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DERVAL, J. Aprender a aprender. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- DERVAL, J. Aprender na vida e aprender na escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DERVAL, J. A escola possível: democracia, participação e autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. Cadernos de Pesquisa, nº 89, São Paulo, maio/94. p. 39-47.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: Cadernos Cedes. O professor e o ensino: novos olhares, ano XIX, nº 44, Campinas, Unicamp, abril/98, p. 85-105.
- GALLARDO, J. S. P. et al. Educação Física: contribuições à formação profissional. Ijuí, RS: Unijuí, 1997.
- KUNZ, E. (org.). Didática da Educação Física 1. 4ª ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- KUNZ, E. (org.). Didática da Educação Física 3. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. Desenvolvimento profissional na docência: analisando experiência de ensino e aprendizagem. Pro-Posições, Campinas, v. 1, n. 4, p. 97-109, março, 2000.
- NEGRÃO, R. F. Origem temporal da expressão “educação física” e sua trajetória histórica – uma contribuição. São Paulo: Plêiade, 2008.
- PALMA, A. P. T. V.; PALMA, J. A. V. e OLIVEIRA, A. B. Avaliação em Educação Física: verificando possibilidades. In: Anais do II Congresso Internacional de Motricidade Humana – 2001 – digital.
- PALMA, A. P. T. V.; PALMA, J. A. V. Organização curricular para a Educação Física na educação básica: a motricidade humana como referência. In: II Encontro de Epistemologia e Teorias da Educação, 2, 2006. Anais... Campinas: São Paulo, 2006, v. 1.
- PALMA, A. P. T. V. et al. (orgs). Educação Física e a organização curricular – educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.
- PARANÁ – Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 90 de 18 de dez 1990 do processo 384/90.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

RUIZ, A. R. & BELLINI, L. M. Ensino e Conhecimento: elementos para uma pedagogia em ação. Londrina, PR: Eduel, 1998.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMES, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALADINI, A. C. A Educação Física e a tomada de consciência da ação motora da criança. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. (Coletivo de Autores).

VALENTE, M. C. (org.). Pedagogia do movimento: diferentes concepções. Maceió: EDUFAL, 1999.

Disciplina: Processo ensino-aprendizagem na Educação Física II.

ALENCAR, E. S. Psicologia da criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 02 – 07/04/98.

BRASIL. Resolução CEB 03 – 26/06/97.

FERRAZ, O. L. O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol. In: Revista paulista de Educação Física, São Paulo jan/jun, 1997.

HADJI, C. Pensar e agir a educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 34ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, J. Pontos & Contra pontos: do pensar ao agir em avaliação. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, C. C. O lúdico na prática educativa. Tecnologia educacional. Rio de Janeiro, v. 22, p. 119-120, jul/out, 1994.

MORAIS, R. O que é ensinar. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELOS, M. S. (org.). Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001.

- RUIZ, A. R. & BELLINI, L. M. Ensino e Conhecimento: elementos para uma pedagogia em ação. Londrina, PR: Eduel, 1998.
- VILAS BOAS, B. M. F. Planejamento da Avaliação Escolar. In: Pro-Posições – Vol. 9 nº 3 (27), 1998.
- BRASIL. Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Câmara de Educação Básica (CEB) – MEC – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovado em 01/06/98 – Parecerista: Conselheira Guiomar Namó de Melo.
- CAMPOS, D. M. S.; WEBER, M. G. Criatividade. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.
- DARIDO, S. C. & RANGEL, I. C. (coord.). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DELVAL, J. A escola possível: democracia, participação e autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 1991.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- GORINI, M. A. G. Avaliação: a construção de uma proposta em Educação Física. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2004.
- HADJI, C. A avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artes Médias, 2001.
- HOLFFMAN, J. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- KUNZ, E. Didática da Educação Física 1. 4ª ed. Ijuí: UNIJUI, 2006.
- KUNZ, E. Didática da Educação Física 3. 2ª ed. Ijuí: UNIJUI, 2005.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAHLO, F. O acto tático no jogo. Lisboa: Compendium, s.d.
- MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- NEGRÃO, R. F. Origem temporal da expressão “educação física” e sua trajetória histórica – uma contribuição. São Paulo: Plêiade, 2008.
- OLIVEIRA, A. B.; PALMA, A. P. T. V.; PALMA, J. A. V. Avaliação em Educação Física: verificando possibilidades. In: Teoria e prática da educação – Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá. nº 11 set. 2002.
- PALMA, A. P. T. V. et al. (org.). Educação Física e a organização curricular – educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.

PALMA, A. P. T. V. & PALMA, J. A. V. Organização curricular para a Educação Física na educação básica: a motricidade humana como referência. In: II ENCONTRO DE EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO, 2, 2006. Anais. Campinas: São Paulo, 2006, v 1.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Mídicas, 1999.

TAFFAREL, C. N. Z. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

TORRANCE, E. P. Criatividade: medidas, testes e avaliações. São Paulo: IBRASA, 1976.

Disciplina: Organização curricular em Educação Física I.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução e Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução nº 3 de 26 de junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – MEC. Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica – MEC. Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Resolução nº 4 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica – MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre o Currículo: Currículo e Desenvolvimento humano (Elvira Souza Lima). Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2007 – caderno 01.

BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre o Currículo: Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo (Miguel Gonzáles Arroyo). Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2007 – caderno 02.

BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre o Currículo: Currículo, conhecimento e cultura (Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau). Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2007 – caderno 03.

BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre o Currículo: Diversidade e Currículo (Nilma Lino Gomes). Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2007 – caderno 04.

BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre o Currículo: Currículo e Avaliação (Cláudia de Oliveira Fernandes e Luis Carlos de Freitas). Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2007 – caderno 05.

BRASIL. Parecer 11/2009, do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno – MEC. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, 2009.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria e Educação, nº 2, 1990.

COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, IV. 2008. Florianópolis, SC. Anais, 2008. 1 CD

MACEDO, R. S. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PACHECO, J. A. Escritos Curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. De professores, pesquisa e didática. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, T. T. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

VEIGA, I. P. A. (org). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 23ªed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ARAÚJO, E. S. O Projeto Pedagógico como (Des)Encadeador do Trabalho Coletivo na Escola. EDECAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, p.95-111, jan./jun. 2006.

BRASIL. Resolução nº 1 de 05 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – MEC. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – MEC. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Resolução nº 1 de 07 de abril de 1999, do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – MEC. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil.

BRASIL. Resolução nº 4 de 08 de dezembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – MEC. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Profissional de nível técnico.

BRASIL. Ministério da Educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de Dezembro. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em 22/02/10.

BERTRAND, Y. & VALOIS, P. Paradigmas educacionais: escola e sociedades. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.

COLL, C. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo, Ed. Ática, 1996.

DOLL JR, W. E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Dossiê: Políticas curriculares e decisões epistemológicas. 1ª reimpressão. Campinas, CEDES, ano XXI, vol. 73, 2002, Revista periodicidade quadrimestral.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. In: Revista Teoria & Educação, nº 2, 1990, p: 230 a 254.

GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

LOPES, A. C. Reflexões sobre currículo: as relações senso comum, saber popular e saber escolar. In Revista: Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 58, abr/jun. 1993.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L. C.; e ALVES, N. (organizadora). Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, J. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como póiesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MORAIS, R. O que é ensinar. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 223p.

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA, B. (org). A socialização do saber escolar. 6ª Ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C. Construção e avaliação do projecto curricular da escola. Porto: Porto Editora, 2002. 62p.

Revista Currículo sem fronteiras, v.01, n.2, jul/dez 2001, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>

RIBEIRO, A. C. Desenvolvimento Curricular. 7ªed. Lisboa: Texto Editora, 1998.

SACRISTÁN, J. G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMES, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TYLER, R. W. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre, Globo, 1974.

Disciplina: Organização curricular na Educação Física II.

BRASIL. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – MEC. Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – MEC. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução e Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em 22/02/10.

BUSQUETS, M. D. et al. Temas transversais em educação: base para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1997.

CORTESÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J. A. Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante? Porto Editora, Porto, Portugal, 2002.

DAÓLIO, J. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

DOLL JR, W. Currículo: uma perspectiva pós-moderna, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: Anais 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

GOODSON, I. Currículo: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C. Construção e avaliação do projeto curricular de escola. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

PARANÁ – SEED. Diretrizes Curriculares de Educação Física para Educação Básica. Paraná, SEED, 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortêz, 2002.

PERRENOUD, P. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTAN, J. G. Compreender e transformar o ensino. 4ª ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SERGIO, M. Epistemologia da motricidade humana. Cruz Quebrada, Lisboa, Edições Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

CALDEIRA, A. M. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades?

CARDOSO, B. (org.). Ensinar: tarefas para profissionais. Rio de Janeiro, RJ. Record, 2007.

CESÁRIO, M. Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores. São Carlos, SP. Tese de doutorado, São Carlos: UFSCar, 2008.

DIAS-DASILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. In: Cadernos de pesquisa nº 89, São Paulo, maio/94. p. 39-47.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: Cadernos Cedes. O professor e o ensino: novos olhares, ano XIX, nº 44, Campinas, Unicamp, abril/98. p. 85-105.

GALLARDO, J. S. P. et al. Educação Física: contribuições à formação profissional. Ijuí, RS: Unijuí, 1997.

MACEDO, R. S. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004.

OLIVEIRA, A. B. Educação Física no ensino médio – período noturno: um estudo participante. Tese de doutorado – Faculdade de Educação Física, Unicamp, 1999.

PACHECO, J. A. Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

PALMA, A. P. T. V. O desenvolvimento do conhecimento humano na educação infantil: discurso do professor de Educação Física. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UNIMEP, Piracicaba, 1997.

PALMA, A. P. T. V. Educação Física e o construtivismo: a busca de um caminho na formação continuada de professores. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2001.

PALMA, J. A. V.; PALMA, A. P. T. V. Formação e desenvolvimento profissional docente: profissionalização e profissionalidade. FIEP BULLETIN, Volume 77, Special Edition, 2007, p. 05 a 08.

PALMA, A. P. T. V. et al. (orgs.). Educação Física e a organização curricular – educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, M. C. C. A identidade acadêmico-científica da Educação Física: uma investigação. Tese de doutorado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002.

SAVIANI, N. Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SERGIO, M. Epistemologia da Motricidade Humana. Lisboa, FMH – Serviço Edições, 1996.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Disciplina: Políticas Públicas de Educação e Educação Física.

ARISTÓTELES. A Política. In: Os Pensadores. Aristóteles. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BELTRAMI, D. M. A Educação Física na política educacional do Brasil Pós-64. Maringá: EDUEM, 2006.

BRASIL. Relatório de Gestão 2009. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC/FNDE, 2010.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, s/d.

APP SINDICATO. Avaliação das Políticas Educacionais – avanços e desafios: proposta dos trabalhadores da educação para o próximo governo. V Conferência Estadual de Educação (Caderno de Debates). Curitiba: APP Sindicato, 2010.

CARNOY, M. Estado e teoria política. Campinas: Papirus, 1990.

CBCE (org.). Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismo e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1997.

- ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- FIGUEIREDO, I. M. Z. et al. Educação, Políticas Sociais e Estado no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.
- HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino no Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001.
- HOBBSBAWN, E. Era dos extremos: o breve século XX – (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- JAPIASSÚ, H. Dicionário básico de filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- LA BOÉTIE, E. O discurso da servidão voluntária. In: LA BOÉTIE, Etienne. Discurso da servidão voluntária. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- LENIN, V. I. O Estado e a revolução. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- LOCKE, J. Segundo tratado sobre o governo. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- LOMBARDI, J. C. & SANFELICE, J. L. (orgs.). Liberalismo e educação em debate. Campinas: Autores Associados, 2007.
- LOMBARDI, J. C. (org.). Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas: Autores Associados, 2003.
- LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R.; SILVA, T. M. T. da. (orgs.). O público e o privado na história da educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002.
- MAQUIAVEL, N. O príncipe. São Paulo: Hedra, 2007.
- MARX, K. Prefácio. In: MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia Alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. Porto/ São Paulo: Editorial Presença/ Livraria Martins Fontes, 1974 2v.
- MARX, K.; ENGELS, F. Crítica da Educação e do ensino.
- MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto Comunista. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MONTANO, C. Das “lógicas do Estado” às “Lógicas da sociedade civil”: Estado e terceiro setor em questão. Revista de Serviço social e sociedade, n. 59, ano XX, março, 1999. São Paulo: Cortez Editora.
- NASCIMENTO, M. M. Filosofia política. In: CHAÚÍ. M. Primeira Filosofia: lições introdutórias. São Paulo: Brasiliense, 1984.

NOGUEIRA, F. M. G. Estado, políticas sociais no Brasil. Cascavel: Abril Cultural, 1978.

ROUSSEAU, J. J. Do contrato social. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978. BELTRAMI, D. M. A Educação Física na política educacional do Brasil Pós-64. Maringá: EDUEM, 2006.

SADER, E.; GENTILI, P. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. O legado educacional do século XIX. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. O legado educacional do século XIX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Política e educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2006.

TAFFAREL, C. N. Z. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. Esporte de rendimento e esporte na escola. Campinas: Autores Associados, 2009. ABBAGNANNO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Disciplina: Introdução ao estudo da Educação Física Brasileira.

DA SILVA, J. B. Educação Física, Esporte e Lazer: aprender a aprender fazendo. Londrina: Lido, 1995.

DEMO, P. Intelectuais e Vivaldinos: da crítica acrítica. São Paulo: Almed, 1982. In: GEBERA, A. (org.). Educação Física e esporte: uma perspectiva para o século XXI. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1992.

MOTO CORPORIS: Revista de divulgação científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física. Vol. 1, nº 1, Rio de Janeiro: UGF, 1994.

SANTIN, S. Educação Física: outros caminhos. Porto Alegre: EST, 1990.

BETTI, M. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BELINGER, G. Corpo humano: mercadoria ou valor? Estudos avançados, nº 19, Instituto de Estudos Avançados USP, 1993. p. 167-190.

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

JAPIASSU, H. O mito da Neutralidade Científica. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

LAVIOLO, H. A arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MAFFESOLI, M. O conhecimento de cotidiano. Lisboa: Veja Universidade, s/a.

MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo... e “mente”: bases para renovação e transformação da educação física. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1983.

MEMÓRIAS: Conferência Brasileira de Esporte Educacional. Rio de Janeiro: UGF, 1996.

OLIVEIRA, V. M. Fundamentos Pedagógicos da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

SANTOS, B. de S. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHWARTZMAN, S. Ciência, Universidade e Ideologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOVIMENTO CULTURALMENTE CONSTRUÍDO

Disciplina: Fisiologia geral.

AIRES, M. Fisiologia. Guanabara Koogan, 3ª ed. 2008.

BERNE, R. M.; LEVY, M. N.; KOLPPEN, B. M. & STANTON, B. A. Fisiologia. 5ª ed. Editora Elsevier. São Paulo, 2004.

COSTANZO, L. S. Fisiologia. 2ª edição. Editora Elsevier. São Paulo, 2004.

CURI, R.; PROCÓPIO, J. Fisiologia básica. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2009.

GUYTON, A. Tratado de fisiologia médica. Elsevier, 11ª edição, 2006.

SILVERTHORN, D. U. Fisiologia humana – uma abordagem integrada. 2ª ed. Editora Manole, São Paulo, 2003.

Disciplina: Fisiologia da ação motora.

ACHOUR JUNIOR, A. Flexibilidade e alongamento: saúde e bem estar. Barueri, SP: Manole, 2004.

BARBANTI, V. J. Aptidão física relacionada à saúde: manual de testes. Itapira: Prefeitura Municipal de Itapira, 1983.

BALDO, M. V. C. Fisiologia do movimento humano. Material Didático. 2ª ed. Disponível em: <http://www.fisio.icb.usp.br/aulasfisio/cursos/mdidatico/movimento.pdf>. Acesso em: 02 fev 2011.

DANTAS, E. H. M. Flexibilidade, alongamento e flexionamento. Rio de Janeiro: Shape, 1989.

HOWLEY, E. T.; POWERS, S. K. Fisiologia do exercício: teoria e aplicação ao condicionamento e ao desempenho. 5ª ed. São Paulo: Manole, 2006.

KRAEMER, W. J.; FLECK, S. J. Treinamento de força para jovens atletas. São Paulo: Manole, 2001.

McARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

PROJETO ESPORTE BRASIL. Indicadores de saúde e fatores de prestação esportiva em crianças e jovens. Disponível em: <http://www.proesp.ufrgs.br/institucional/PROESP-BR.pdf>. Acesso em: 20 set 2008.

SULLIVAN, J. A.; ANDERSON, S. J. Cuidados com o jovem atleta: enfoque interdisciplinar na iniciação e no treinamento esportivo. Barueri, SP: Manole, 2004.

ULASOWICZ, C.; PEIXOTO, J. R. P. Conhecimentos conceituais e procedimentais na educação física escolar: a importância atribuída pelo aluno. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Barueri, v. 3, n. 3, p. 63-76, 2004.

WIDMAIER, E. P.; RAFF, H.; STRANG, K. T. Fisiologia humana: os mecanismos das funções corporais. 9ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

ABESO. Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica. Disponível em: www.abeso.org.br.

FREITAS, F. F. de; LOBO DA COSTA, P. H. O conteúdo biomecânico na educação física escolar: uma análise a partir dos parâmetros curriculares nacionais. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 65-71, jan/jun, 2000.

WEINECK, J. Biologia do esporte. São Paulo: Manole, 2000.

Disciplina: Anatomia do aparelho locomotor.

DANGELO, J. G.; FATTINI, C. A. Anatomia humana sistêmica e segmentar. Rio de Janeiro, 2ª ed. Atheneu, 2002.

DANGELO, J. G.; FATTINI, C. A. Anatomia humana básica. Rio de Janeiro: Atheneu, 2002.

DI DIO, L. J. A. Tratado de anatomia aplicada – vol. I. Princípios básicos e sistemas esquelético, articular e muscular. Rio de Janeiro: Atheneu, 1998.

GARDNER, W. D.; OSBURN, W. A. Anatomia humana. São Paulo: Atheneu, 1979.

GRAY, H. Anatomia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

PLATZER. Atlas de Anatomia Humana – vol. I. Aparelho de movimento. Rio de Janeiro: Atheneu, 2000.

PROMETHEUS. Atlas de Anatomia Humana. Anatomia geral e aparelho locomotor. Guanabara Koogan, 2006.

VAN DE GRAAF, K. M. Anatomia humana. 6ª ed. São Paulo: Manole, 2003.

WOLF-HEIDEGGER, G. Atlas de Anatomia Humana. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

Disciplina: Cinesiologia do Movimento Humano.

HALL, S. Biomecânica básica. Guanabara Koogan, RJ, 2000.

HAY, J.G.; REID, J. G. As bases anatômicas e mecânicas do movimento humano. Prentice Hall do Brasil, RJ, 1985.

LEHMKUHL, L.D.; SMITH, L. K. Cinesiologia clínica – De Brunnstrom. Manole, RJ, 1997.

MC GINNIS, P.M. Biomecânica do esporte e Exercício. Artes Médicas. 2002.

RASH, P.J. Cinesiologia e anatomia aplicada. Guanabara Koogan, RJ, 1991.

WEINECK, J. Anatomia aplicada ao esporte. Manole, RJ, 1986.

WIRHED, R. Atlas de anatomia do movimento. Manole, RJ, 1976.

HAMILL, J.; KNUTZEN, K.M. Bases biomecânicas do movimento humano. Manole, RJ, 1999.

Disciplina: Comportamento motor I.

BEE, H. L. O ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Boletim do Laboratório de Comportamento Motor da EEFÉ – USP. Estudando o Comportamento motor: Coletânea 1994 – 1998.

ECKERT, H. M. Desenvolvimento motor. São Paulo: Manole, 1993.

GALLARUE, D. L. Conceitos para maximizar o desenvolvimento de habilidades de movimento especializado. Revista da Educação Física – UEM, Maringá, v. 16, n.2, p. 197-202, 2005.

GALLARUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.

GALLARUE, D. L.; DONNELLY, F. C. Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. Desenvolvimento motor ao longo da vida. 3 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

MALINA, R. M.; BOUCHARD, C. Atividade Física do Atleta Jovem: do crescimento a maturação. São Paulo: Editora Roca, 2002.

MANOEL, E. J. A continuidade e a progressividade no processo de desenvolvimento motor. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 2, n. 2, p. 32-8, 1988.

TANI, G. (org.). Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 259-272.

NEIRA, M. G. Educação Física: desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte, 2003.

CASTILHO, S. D.; FILHO, A. A. B. Crescimento pós-menarca. Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia. v. 44, n. 3, São Paulo, June 2000.

MANOEL, E. J. (org.). O estudo do desenvolvimento motor: tendências e perspectivas. In: TANI, G. (org.). Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 34-44.

MARQUES, I. A teoria dos estágios aplicada aos estudos do desenvolvimento motor: uma revisão. Revista Educação Física – UEM, Maringá, v. 7, n. 1, p. 13-18, 1996.

MEDINA, J.; ROSA, G. K. B.; MARQUES, I. Desenvolvimento da organização espaço-temporal de crianças com dificuldades de aprendizagem. Revista da Educação Física – UEM, v. 17, n. 1, p. 107-116, 2006.

MARQUES, I. O comportamento manual de bebês: o efeito das restrições da tarefa. In: MARQUES, I. Arremessar ao alvo e à distância: uma análise de desenvolvimento em função do objetivo da tarefa. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 122-138, 1996.

PIKUNAS, J. Desenvolvimento humano. São Paulo: MacGraw Hill. 1979.

TANI, G. Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do primeiro grau: uma abordagem desenvolvimentista I. Kinesis, v. 3, p. 19-41, 1987.

MANOEL, E. J.; TANI, G.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

OLIVEIRA, J. A.; MANOEL, E. J. Análise desenvolvimentista da tarefa motora: estudos e aplicações. In: TANI, G. (org.). Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 273-284.

PELLEGRINI, A. M. (org.). Coletânea de estudos: comportamento motor I. São Paulo: Movimento, 1997.

XAVIER FILHO, E.; MANOEL, E. J. A habilidade de nadar e o estudo do comportamento motor. In: TANI, G. (org.). Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 285-294.

Disciplina: Comportamento motor II.

BARELA, J. A. A aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso. *Motriz*, v. 05, n. 01, p. 53-7, jun., 1999.

GALLARUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.

GODINHO, M. Controle motor e aprendizagem: fundamentos e aplicações. Cruz Quebrada: FMH edições, 2002.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. Desenvolvimento motor ao longo da vida. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

MAGILL, R. A. Aprendizagem motora: conceitos e aplicações. 5ª ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

SCHMIDT, R. A. Aprendizagem e performance motora. São Paulo: Movimento, 1993.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E. & PROENÇA, J. E. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TANI, G. Aprendizagem motora: tendências, perspectivas e problemas de investigação. In: TANI, G. (org.). *Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento*. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 17-33.

TEIXEIRA, L. A. Avanços em comportamento motor. São Paulo, Movimento, 2001.

UGRINOWITSCH, H.; MANOEL, E. J. Aprendizagem motora e estrutura da prática: o papel da interferência contextual. In: TANI, G. (org.). *Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento*. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 208-222.

ANDERSON, A. Learning strategies in physical education: Self-talk, imagery, and goal-setting. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. v. 68, n. 1, jan. 1997.

BERTOLDI, A. L. S.; LADEWIG, I.; ISRAEL, V. L. Influência da seletividade de atenção no desenvolvimento da percepção corporal de crianças com deficiência motora. *Ver. Bras. De fisioterapia*. São Carlos, v. 11, n. 4, p. 319-324, jul/ago. 2007.

LADEWIG, I. A importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras. *Revista Paulista de Educação Física*, supl. 03, p. 62-71, 2000.

KREBS, R. J; ZACARON, D. A complexidade e a organização no processo de aprendizagem de habilidades motoras. *Revista Educação Física – UEM*. v. 17, n. 1, 2006.

MEIRA JUNIOR, C. M.; TANI, G.; MANOEL, E. J. A estrutura da prática variada em situações reais de ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília, v. 9, n. 4, outubro 2001.

UGRINOWITSCH, H.; DANTAS, L. E. P. B. T. Efeito do estabelecimento de metas na aprendizagem do arremesso do Basquetebol. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, Porto, v. 2, n. 5, p. 58-63, 2002.

CHIVIAKOWSKY, S.; TANI, G. Efeitos da frequência de conhecimento de resultados na aprendizagem de diferentes programas motores generalizados. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, p. 15-26, jan/jun, 1997.

CORRÊA, U. C.; MARTEL, V. S. A.; BARROS, J. A. C.; WALTER, C. Efeitos da frequência de conhecimento de performance na aprendizagem de habilidades motoras. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 127-41, abr/jun, 2005.

CHOSHI, K. Aprendizagem motora como um problema mal-definido. Revista Paulista de Educação Física, suplemento 3, p. 16-23, 2000.

PUBLIO, N. S.; TANI, G.; Aprendizagem de habilidades motoras seriadas da ginástica olímpica. Revista Paulista de Educação Física, v. 7, n. 1, p. 58-68, 1993.

PUBLIO, N. S.; TANI, G.; MANOEL, E. J. Efeitos da demonstração e instrução verbal na aprendizagem de habilidades motoras da ginástica olímpica. Revista Paulista de Educação Física, v. 9, n. 2, p. 111-24, 1995.

TEIXEIRA, L. A. Frequência de conhecimentos de resultados na aquisição de habilidades motoras: efeitos transitórios e de aprendizagem. Revista Paulista de Educação Física, v. 7, n. 2, p. 8-16, 1993.

TONELLO, M. G. M. & PELLEGRINI, A. M. A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de educação física. Revista Paulista de Educação Física, v.12, n.2, p.107-14, 1998.

PAIM, C. C.; PEREIRA, E. F. Fatores motivacionais em adolescentes para a prática de jazz. Revista da Educação Física – UEM. v. 16, n. 1, p. 59-66, 2005.

PASETTO, S. C.; ARAÚJO, P. F.; CORRÊA, U. C. Efeitos de dicas visuais na aprendizagem do nado crawl para alunos surdos. Rev. Portuguesa de Ciência do Desporto. v. 6, n. 3, p. 281-293, 2007.

PELLEGRINI, A. M. A aprendizagem de habilidades motoras I: o que muda com a prática? Revista Paulista de Educação Física, supl. 03, p. 29-37, 2000.

Disciplina: Antropometria.

FOX, E. L. Fisiologia Del Deporte. Editorial Médica Panamericana, Buenos Aires, 1984.

VIANA, A. R.; PINTO, J. A. Futebol: manual de testes específicos. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 1991.

HEYWARD, V. H. Avaliação da composição corporal aplicada. Editora Manole Ltda, São Paulo, 2000.

Métodos de Estudio de Composición Corporal em Desportistas, Consejo Superior de Deportes, Centro Nacional de Investigacion em Ciência Del Desporte, Madrid, 1996.

MORROW Jr, J. R. Medida e avaliação do desempenho humano. Editora Artmed, Porto Alegre, 2003.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Crescimento, Composição Corporal e Desenvolvimento Motor de Crianças e Adolescentes. São Paulo, Balieiro, 1997.

HEYWARD, V. H.; STOLARCZYK, L. M. São Paulo: Editora Manole, 2000.

MARINS, J. C. B.; GIANNICHI, R. S. Avaliação e prescrição de Atividade Física. Rio de Janeiro, Shape, 1996.

BJORN, E. Football, Blackwell Scientific Publications, 1994.

AMADIO, A. C.; BARBANTI, V. J. A biodinâmica do movimento humano e suas relações interdisciplinares. São Paulo, Editora Estação Liberdade Ltda, 2000.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. Teste de esforço e prescrição de exercício. Rio de Janeiro, Revinter, 2000.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2007.

DE ROSE Jr. Modalidades esportiva coletivas. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2006.

FOSS, M. L. Bases fisiológicas do exercício e do esporte. Rio de Janeiro, Guanabara, 2000.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Controle do peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição. Londrina, Midiograf, 1998.

KISS, M. A. P. D. Esporte e exercício: avaliação e prescrição. São Paulo, Rocca, 2003.

MARINS, J. C. B.; GIANNICHI, R. S. Avaliação e prescrição de atividade física. Rio de Janeiro, Shape, 1996.

NEGRÃO, C. E.; BARRETO, A. C. P. Cardiologia do exercício: do atleta ao cardiopata. São Paulo: Editora Manole, 2005.

NEVES, C. E. B.; SANTOS, E. Avaliação funcional. Rio de Janeiro. Editora Sprint, 2003.

Disciplina: Sociologia.

BARBOSA, S.S.R. Esporte e emoção: contribuições da teoria de Norbert Elias para compreensão desses fenômenos. In: Site dos Anais do VII Simpósio Internacional Processo Civilizador, UNICAMP, SP.

BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento Marxista. RJ: Jorge Zahar, 1988.

CANTORANI, J.R.H. & PILATTI, L. A. Teias de interdependência entre a vida em sociedade, a rotina e o prazer: o estudo do lazer sob a perspectiva da teoria elisiana. In: <http://www.efdeportes.com/efd102/lazer.htm>.

IANNI, O.A. A Sociologia e o mundo moderno, tempo social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo.

MEZZAROBBA, C.O. O esporte nos projetos sociais: reflexões através das contribuições de Norbert Elias. In: Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires), v. Ano 13, p. 124, 2008.

MEKSENAS, P. Sociologia da Educação. Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 11ª ed. SP: Loyola, 2003.

MARTINS, C.B. O que é Sociologia. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).

MARCHI JÚNIOR, W. Jogo, Esporte e Sociedade: considerações preliminares para uma análise correlacional. In: Site dos Anais do XI Simpósio Internacional Processo Civilizador, UEPG, PR.

PAULA, A. R. Violência das torcidas e racismo no futebol: o que a escola tem com isto? In: Revista Urutágua, n. 7. ago/ set/ out/nov – UEM, Maringá – ISSN 1519.6178, 2007, p. 1-9.

PIMENTA, C.A.M. Violência entre torcidas organizadas de futebol. In: São Paulo Em Perspectiva, v. 14, nº 2, São Paulo, abr/jun, 2000. (scielo), p. 1-9.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M.L.O.; OLIVEIRA, M.G. Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

RIBEIRO JÚNIOR, J. O que é Positivismo. São Paulo: Brasiliense, 1991.

RIDENTE, M. Política para quê? SP: Atual, 1993.

SILVA, B.; MIRANDA NETTO, A.G. de. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Documentação. Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

STEPRAVO, F.A. & NUNES, S. R. Surgimento do Esporte Moderno e o Processo Civilizador. In: Site dos Anais do VIII Simpósio Internacional Processo Civilizador, UNICAMP, SP.

STEPRAVO, F.A. & MEZZADRI, F.M. Esporte, relações sociais e violências. In: Motriz, Rio Claro, v. 9, n.1, p.59-63, jan/abr. 2003.

TORRES, C.A. Sociologia política da educação. Editora Cortez, 3ª ed. 1992.

ZIMERMANN, T. Apontamentos sobre civilização e violência em Norbert Elias. In: Revista História em Reflexão: vol. 2, n. 4 – UFMG – Dourados, jul/dez, 2008, p. 1-10.

ZACARIAS, L.S. Esporte e Gênero: reflexões a partir da teoria do processo civilizador. In: Revista Conexões, n. 5, dez. 2000 ISSN 1983-9030, p. 55-58.

BERGER, P. Perspectiva sociológica. Petrópolis: Vozes, 1978.

CUIN, C. H.; GRESLE, F. História da sociologia. São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

ELIAS, N. & DUNNING, E.A. A Busca Da Excitação. Lisboa: DIFEL, 1987.

DURKHEIN, E. As regras do método sociológico. São Paulo: Loyola.

LÖWY, M. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen. São Paulo: Busca Vida, 1987.

KONDER, L. Marx: vida e obra. RJ: Paz e Terra, 1981.

HUBERMAN, L. História da riqueza do homem. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

HEINICH, N. A Sociologia de Norbert Elias. Bauru: EDUSC, 2001.

HOBBSAW, E. J. A Era das Revoluções 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

MORAES FILHO, E. (org.). Sociologia. Auguste Comte. São Paulo: Ática, 1978.

MILLS, C. W. A imaginação sociológica. São Paulo: Zahar, 1972.

MARX, K. O Capital. Livro I, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARTINS, C. B. O que é sociologia? São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).

MARX, K.; FRIEDRICH, E. Manifesto do Partido Comunista. Prólogo de José Paulo Netto. SP: Cortez, 1988.

MARX, K. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1996.

MARX, K. O Capital. Crítica da Economia Política. RJ: Civilização Brasileira, Tomo III, volume VI, s. d.

MARX, K. Salário. Preço e Lucro. SP: Global, 1984.

MARX, K.; FRIEDRICH, E. Manifesto do Partido Comunista.

MARX, K.; FRIEDRICH, E. O Capital. Livro I, vol. 2, cap. XXIV. A chamada acumulação primitiva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

KONDER, L. O que é Dialética. SP: Brasiliense, 1984.

WEBER, M. Metodologia das Ciências Sociais. São Paulo: Martin Claret, 2003.

WEBER, M. Ciência e Política. SP: Martin Claret, 2003.

Disciplina: Filosofia da ciência.

GUERREIRO, F. As peças da máquina. In: La Mettrie. O homem máquina. Lisboa. Stampa, 1982.

RUBIN, I.I. A teoria marxista do valor. SP. Brasiliense, 1980.

ROSSI, P. Os filósofos e as máquinas. 1400-1700. SP. Cia das Letras, 1989.

SCHIMIT, A. El concepto de naturaleza em Marx. Siglo XX, Mexico, 1976.

MARX, K. & ENGELS, F. Cartas sobre lãs ciencias de La naturaleza y lãs matemáticas. Barcelona. Anagrama, 1975.

MARX, K. & ENGELS, F. O Capital. Vol. 1, RJ. Civilização Brasileira, 1966.

KUHN, Th.S. A estrutura das revoluções científica. SP, Perspectiva, 1975.

FEYERABEND, P. Contra o método. RJ, Francisco Alves, 1977.

ANGELI, J.M. Teoria crítica do conhecimento para alicear uma teoria da sociedade: análise do texto de Hebermas sobre “teoria e ciência como ideologia”. In: VIII semana de filosofia. Anais Araucária. Guarapuava, 2008.

Disciplina: Filosofia.

ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. Filosofando: introdução à filosofia. 4ª ed. rev. SP: Moderna, 2009.

CHATELET, F. História da Filosofia: idéias, doutrinas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 8 vol.

CHAUÍ, M.S. Convite à Filosofia. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

DESCARTES, R. Meditações Metafísicas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Col. Os Pensadores).

HESSEN, J. Teoria do conhecimento. (Trad. Dr. Antônio Correia). 7ª ed. Coimbra-Portugal: Armênio Amado-Editor Sucessor. 1980.

HUME, D. Uma investigação sobre o entendimento humano. [Trad. José Oscar de Almeida Marques]. São Paulo: Editora UNESP. (Biblioteca Clássica). 1999.

KANT, I. Crítica da razão pura. São Paulo: Nova Cultural. 1996. (Col. Os Pensadores).

MONDIN, B. O homem: quem é ele? Elementos de antropologia filosófica. Trad. R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari. 12ª ed. SP: Paulus, 2005. Col. Filosofia.

MOREIRA, W. (org.). Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI. São Paulo: Papyrus, 1999.

PLATÃO. A República. Lisboa: Colouste Gulbenkian, 1996.

SEVERINO, A.J. A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

VASQUEZ GICOVATE, S. Corpo, espaço de significações e de saberes: um estudo sobre Merleau-Ponty e algumas considerações sobre Rudolf Laban. Londrina: EDUEL, 2001.

BROW, G. Jogos cooperativos: teoria e prática. Trad. Rui Bender. São Leopoldo – RS: Sinodal, 1994.

CHATELET, F. História da Filosofia: idéias, doutrinas. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 8 vol.

DESCARTES, R. O discurso do método. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Col. Os Pensadores).

DUMAZEDIER, R. J. e outros. Olhares novos sobre o desporto. Trad. Manuel Diniz Jacinto. 2ª ed. Lisboa: Compendium, 1979. (Col. Educação Física e Desporto, nº 10).

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 4ª ed. SP: Perspectiva, 1996. (Col. Estudos).

HUME, D. Tratado da Natureza Humana. (Trad. Eborah Danowski). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MERLEAU-PONTY. Fenomenologia da percepção. SP: Martins Fontes.

PAPPAS, N. A República de Platão. Lisboa: Edições Setenta, 1995.

REALE, G. & ANTISERI, D. História da filosofia. São Paulo: Paulinas, 1991. 3 vol. (Col. Filosofia).

SÉRGIO, M. Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. (Col. Epistemologia e Sociedade).

Disciplina: Antropologia.

DAMATTA, R. A. A Antropologia no quadro das ciências. In: Uma introdução à Antropologia Social. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 17-33.

DAOLIO, J. A. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Y. M. de; RUBIO, K. Educação física e ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 2001.

DASILVA, E. Honra e masculinidade no fenômeno da violência sexual entre os prisioneiros da cadeia pública de Florianópolis. Paper apresentado durante Seminário Fazendo Gênero na UFSC, 1996.

DURHAM, E. A relevância da Antropologia. In: ECKERT, C. e GODÓI, E. (orgs.). Homenagem ABA 50 anos. Florianópolis: Ed. Nova Terra, 2006, p. 85-94.

GEERTZ, C. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989, p. 45-66.

- GOLDENBERG, M. & RAMOS, M. O corpo carioca (des)coberto. In: A moda do corpo, o corpo da moda. São Paulo: Esfera, 2002, p. 111-125.
- JARDIM, D. Performances, reprodução e produção dos corpos masculinos. In: LEAL, O. F. (org.). Corpo e significado: ensaios de antropologia social. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1995, p. 193-205.
- LARAIA, R. Parte I: Da natureza da cultura ou da natureza à cultura. In: Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2002, p. 69-105.
- LAPLANTINE, F. O campo e a abordagem antropológicos. In: Aprendendo antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-29.
- LÉVI-STRAUSS, C. Natureza e Cultura. In: As estruturas elementares do parentesco. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-49.
- MAGNANI, J. G. Antropologia e educação física. In: CARVALHO, Y. M. & RÚBIO, K. (orgs.). Educação física e ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 2001.
- MALUF, S. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. In: Esboços, v. 9, 2001. p. 87-101.
- MAUSS, M. Técnicas corporais. In: Sociologia e antropologia. São Paulo. Edusp, 1974.
- MINER, H. Ritos corporais entre os Nacirema. In: You and Others – Introductory Anthropology. Cambridge: Winthrop Publishers, 1973.
- PEIRANO, M. A pluralidade singular da Antropologia. In: Anuário Antropológico 87. Brasília: Tempo Presente e Ed. UnB, 1990. p. 77-90.
- ROCHA, E. O que é etnocentrismo? São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 07-22.
- SANTOS, R. Antropologia para quem não vai ser antropólogo. Porto Alegre. Tomo Editorial, 2006.
- SEEGER, A. Corporação e corporalidade: ideologias de concepção e descendência. In: Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1980. p. 127-132.
- SEEGER, A. O significado dos ornamentos corporais. In: Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1980. p. 43-57.
- SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil. Ed. J. P. de Oliveira Filho, p. 11-29. Rio de Janeiro: Marco Zero & Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. A fabricação do corpo na sociedade Xinguana. In: Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil. Ed. J. P. de Oliveira Filho, p. 31-41. Rio de Janeiro: Marco Zero & Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.
- BARCAN, R. Nudity: A cultural anatomy. Oxford: Berg, 2004.

BOURDIEU, P. Questions de Sociologie. Paris: Minuit, 1988.

CÂMARA CASCUDO, L. História dos nossos gestos. São Paulo: Editora Global, 2003.

ANDRIEU, B. (org.). Le Dictionnaire Du corps em Sciences Humaines et Sociales. Paris: CNRS Éditions, 2006.

DEL PRIORE, M. Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: Editora Senac, 2000.

FARIAS, P. Corpo e classificação de cor numa praia carioca. In: GOLDENBERG, M. Nu & Vestido. São Paulo: Record, 2002.

LÉVI-STRAUSS, C. O cru e o cozido. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SILVA, M. Masculino e Feminino entre os Enawene-Nawe. Sexta-feira, São Paulo, v. 2, p. 162-173, 1998.

RODRIGUES, J. C. Homem, Homens? Antropologia e Comunicação: princípios radicais. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1989.

RODRIGUES, J. C. O Tabu do corpo. Rio de Janeiro: Achiamé (2ª ed.), 1980.

Disciplina: Evolução histórico-política da Educação Física brasileira.

CADERNOS DEBATES. Descaminhos da educação pós 68. São Paulo: Brasiliense, nº 08, 1980.

CASTELLANI FILHO, L. Educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.

CUNHA, L. & GÓES, M. O golpe na educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FREITAG, B. Política Educacional e Indústria Cultural. São Paulo: Cortez, 1987.

GEBARA, A. O tempo na constituição do objeto de estudo da história do esporte, do lazer e da educação física. In: II Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e da Educação Física. Campinas: Unicamp, 1994.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.

LENHARO, A. Sacralização da política. Campinas: Papyrus, 1986.

OLIVEIRA, V. M. O que é Educação Física. São Paulo, Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, V. M. Educação Física Humanista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

OLIVEIRA, V. M. Consenso e conflito: educação física brasileira. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

SOARES, C. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas, Autores Associados, 1994.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: Trabalho, Educação e Prática Social; por uma teoria da formação humana. Thomaz Tadeu da Silva (org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CALVINO, I. Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARVALHO, M. A miséria da Educação Física. Campinas: Papirus, 1991.

COLETÂNEA. Congresso Nacional de História do Esporte, Lazer, Educação Física e Dança. vol. I a XIII, 1993-2007.

GRIFI, G. História da Educação Física e do Esporte. Porto Alegre, D. C. Luzzatto, 1989.

LANGLADE, A. Teoria general de La gimnasia. Stadium. Buenos Aires. 1970.

LIMA, M. A. Formas arquiteturas esportivas no Estado Novo: suas implicações na plástica de corpos e espíritos. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.

LOVISOLO, H. Atividade Física, educação física e saúde. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

LOVISOLO, H. Educação Física: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MARINHO, I. P. História da Educação Física e dos Desportos no Brasil: Brasil colônia, Brasil Império, Brasil República, documentário e bibliografia. Rio de Janeiro, S/A. Ministério da Educação e Saúde, Divisão de Educação Física. 4 vols. 1965.

MARINHO, I. P. História geral da Educação Física. Rio de Janeiro, Editora Nacional, 1976.

PROST, A. Fronteiras e espaços do provado. In: História da vida privada 5: da primeira guerra a nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RAMOS, J. J. Os exercícios físicos na história e na arte. São Paulo, Ibrasa, 1982.

RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1978.

ROMANELLI, O. de O. História da Educação no Brasil: 1930/1973. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SILVA, T. T. da. (org.). Trabalho, Educação e Prática Social; por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, T. T. da. Imagem da educação no corpo: um estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, T. T. da. Corpo e História. Campinas: Cortez, 2001.

Disciplina: História da Educação Física.

BARBOSA, R. Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, 1882.

BELTRAMI, D. M. A Educação Física na Política educacional do Brasil Pós-64. Maringá: EDUEM, 2006.

BETTI, M. A Educação Física na escola brasileira. In: BETTI, M. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. A herança histórica. In: BETTI, M. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CANTARINO FILHO, M. R. A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina. (Dissertação) Mestrado. Universidade de Brasília, 1982.

CASTANHO, S. Teoria da história e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

ENGELS, F. Humanização do macaco pelo trabalho. In: ENGELS, F. A dialética da natureza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGELS, F. Origem da família, da propriedade privada e do Estado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FOLEY, R. Os humanos antes da humanidade: uma perspectiva evolucionista. São Paulo: UNESP, 2003. p. 51-135.

GRIFI, G. História da Educação Física e do Esporte. Porto Alegre: DC Luzatto Editores Ltda, 1989.

HOBBSAWM, E. Sobre história. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

LANGLADE E LANGALEDE. Teoria geral da ginástica. Buenos Aires. Stadium, 1970.

LE GOFF, J. História e Memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LUCENA, R. de F. Gênese e consolidação da Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus. (Dissertação) Mestrado em Educação Física. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 1991.

MANACORDA, M. A. História a Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MARINHO, I. P. História e organização da educação física e dos desportos. Rio de Janeiro, 1956.

MARINHO, I. P. História geral da Educação Física. São Paulo: Companhia Brasil Editora, s/d.

MARINHO, I. P. Sistemas e Métodos de Educação Física. São Paulo: Papel Livros, s/d.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia Alemã. Boitempo, 2007. p. 85-95.

MELO, V. A. de. Levantamento de fontes para a história da educação física e do esporte no Brasil – experiências. In: MELO, V. A. História da Educação Física e do Esporte no Brasil

GOES, M. e CUNHA, L. A. O golpe na educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

PEREIRA, M. de F. R. As concepções de história. In: PEREIRA, M. de F. R. Concepções de história na proposta curricular de Santa Catarina. Chapecó: Universitária, 2000. p. 32-72.

PONCE, A. Educação e luta de classes. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. Fontes, História e Historiografia da Educação. Campinas: Autores Associados/ HISTEDBR, 2004.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas. Campinas: Autores Associados, 2007.

Disciplina: Saúde, sociedade e Educação Física.

FARINATTI, P. T. V.; FERREIRA, M. S. Saúde, promoção da saúde e Educação Física: conceitos, princípios e aplicações. Rio de Janeiro, Ed. Uerj, 2006.

HALLAL, P. C. et al. Evolução da pesquisa epidemiológica em atividade física no Brasil: revisão sistemática. Ver. Saúde Pública, 41 (3): 4563-60, 2007.

JENKINS, C. D. Construindo uma saúde melhor: um guia para a mudança de comportamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 4ª ed. Londrina: Midiograf, 2006.

PEREIRA, M. G. Epidemiologia: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

PITANGA, F. J. G. Epidemiologia da atividade física, exercício físico e saúde. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2004.

ROUQUAYROL, M. Z.; ALMEIDA FILHO, N. Epidemiologia & Saúde. 6ª ed. Rio de Janeiro: Medsi, 2003.

SCLIAR, M. Do mágico ao social: a trajetória da Saúde Pública. São Paulo: Editora Senac, 2002.

COSTA, J. S. D.; VICTORIA, C. G. O que é um problema de saúde pública? Revista Brasileira de Epidemiologia, 9 (1): 144-51, 2006.

HELMAN, C. G. Cultura, saúde e doença. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MEDRONHO, R. A. Epidemiologia. São Paulo: Atheneu, 2005.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MONTEIRO, C. A.; IUNES, R. F.; TORRES, A. M. A evolução do país e de suas doenças: sínteses, hipóteses e aplicações. In: MONTEIRO, C. A. (org.). Velhos e novos males da saúde no Brasil: a evolução do país e de suas doenças. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

RADIS: Comunicação em saúde. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/radis>. Acesso em: novembro de 2009.

ROUQUAYROL, M. Z.; ALMEIDA FILHO, N. Epidemiologia & Saúde. 6ª ed. Rio de Janeiro: Medsi, 2003.

ACADÊMICO-PROFISSIONALIZANTE

Disciplina: Teoria geral da ginástica.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LANGLADE, A. & LANGLADE, N. R. Teoria general de La gimnasia. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970.

MARINHO, I. P. Educação Física, recreação e jogos. 2 ed. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1971.

MARINHO, I. P. Sistemas e métodos de educação física. 6 ed. São Paulo: Editora Brasipal, s. d.

PEREIRA, A. M. Concepção de corpo: a realidade dos professores de ginástica das instituições de ensino superior do estado do Paraná, 1998. (Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba).

PEREIRA, C. M. Tratado de educação física: problema pedagógico e histórico. Lisboa: Gráfica Irmãos Bertrand. s. d. vol. 1.

RAMOS, J. J. Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias. São Paulo: Ibrasa, 1982.

SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da Ginástica francesa no século XXI. Campinas: Autores Associados, 1998.

- SOARES, C. L. Educação Física e raízes européias e Brasil. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SOBRAL, F. Introdução à educação física. 5ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.
- AGOSTI, L. Gimnástica educativa. Madrid: Gráficas Grefol, 1974.
- GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.
- HELLER, A. O homem do renascimento. Lisboa: Presença, 1982.
- HOMERO, Odisséia. 2 ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1990.
- JAEGER, W. W. Paidéia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- LOCKE, J. Some thoughts concerning education. New York: Ed. Yolton and Yolton, 1990.
- MERCURÍAL, J. Arte gímnástica. Madrid: Instituto Nacional de Educacion Física, 1973.
- PESTALOZZI, J. E. Cómo gertrudis enseña a SUS hijos – cartas sobre La educación de los niños – Libros de educación Elemental (prólogos). 3 ed. México: Ed Porrúa, AS, 1986.
- ROUSSEAU, J. J. Emílio. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1990. V. 01.
- ULMANN, J. De La gymnastique aux sports modernes: histoire dês doctrines de L' education physique. 2 ed. Paris: Libraire Philosophique, 1971.
- Disciplina:** Teoria e metodologia da ginástica.
- ACHOUR JUNIOR, A. Flexibilidade: teoria e prática. 1ª ed. Londrina, PR: Atividade Física e Saúde, 1998.
- AYOUB, E. A ginástica na sociedade contemporânea: perspectivas para a Educação Física Escolar. Campinas, SP, 1999. Dissertação de Mestrado em Educação Física, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.
- BARBOSA, I. P. A ginástica nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado em Educação Física, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BARBOSA RINALDI, I. P. B. e SOUZA, E. P. M. de. 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. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vol. 24, maio de 2003. p. 159-173.
- BARBOSA RINALDI, I. P. B. & CESÁRIO, M. Ginástica Ritmica: realidade escolar e possibilidades de intervenção. Fiep Bulletin. Vol. 75, janeiro de 2005. p. 36-40.

BORGES, C. M. F. Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente. In: SOUSA, E. S. de & VAGO, T. M. (org.). Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte, Gráfica e Editora Cultura, 1998.

BRASIL. Resolução nº 3 de 16 de outubro de 1987, do Conselho Federal de Educação. Diário Oficial, Brasília, DF, 1987.

CESÁRIO, M. A organização do conhecimento da ginástica no currículo de formação inicial do profissional de educação física: realidade e possibilidades – Recife, Pernambuco, 2001. Dissertação de Mestrado em Educação, Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CARVALHO, Y. M. Atividade Física e Saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação? Revista Brasileira de Ciência do Esporte, jan. 2001, p. 9-21, n. 22.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

KUNZ, E. Didática da educação física 2. In: KUNZ, E. (org.). 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MARCELO, C. Formação de professores – para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINELLI, T. A. P. A formação profissional para o trabalho em ginástica rítmica. In: VIII Festival de Ginástica da UEM e Anuário do Grupo de Estudos em Ginástica, v. 1, 2003, Maringá – PR. Anais... Goiânia: s.n., 2003. p. 10-13.

NISTA-PICOLO, V. L. Atividades físicas como proposta educacional para 1ª fase do 1º grau. Campinas: SP, 1988. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Porto, Portugal, Porto Editora, 2000, p. 11-30.

PALMA, A. Educação Física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. Revista Brasileira de ciências do Esporte, Campinas, v. 22, n. 2, p. 23-37, 2001.

PÁREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal, Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PEUKER, I. Ginástica Moderna sem Aparelhos. Rio de Janeiro: Fórum Editora, 1974.

PINTO, R. Gestos musicalizados: relação entre educação física e música. Belo Horizonte: Inédita, 1996.

SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, E. P. M. de. Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física. Campinas, SP, 1997. Tese de Doutorado em Educação Física, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Disciplina: Ginástica e educação.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BARBOSA RINALDI, I. & SOUZA, E. P. A ginástica no percurso escolar dos ingressantes dos cursos de licenciatura em Educação Física da UEM e da UNICAMP. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V. 24, nº 03, p. 159-173, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. V. 07. Ensino de 1ª à 4ª séries. Brasília MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. V. 07. Ensino de 5ª à 8ª séries. Brasília MEC/SEF, 1998.

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

COLETIVO DE AUTORES. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura)

GADOTTI, M. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez Editora – Instituto Paulo Freire, 1995.

LORENZINI, A. R. O conteúdo ginástica em aulas de Educação Física escolar. In: SOUZA JUNIOR, M. et al. (org.). Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolar e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 189 a 205.

MORIN, E. Reformar o pensamento: a cabeça bem feita. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Coleção Epistemologia e Sociedade)

MORIN, E. Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos. Lisboa: Instituto Piaget, 2004ª. (Coleção Horizontes Pedagógicos)

MORIN, E. Sete saberes necessários à educação do futuro. 9 ed. São Paulo: Cortez Editora. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Educação Física (Ensino Médio). SEED-PR, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Física para a educação básica. Curitiba: SEED, 2008.

SÉRGIO, M. Educação Motora: o ramo pedagógico da ciência da Motricidade Humana. In: DE MARCO, A. (org.). Pensando a educação motora. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Corpo e Motricidade).

Disciplina: Dança e Educação.

ANDRADE, M. Danças dramáticas do Brasil. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1982.

BRACHT, V. A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física. In: CADERNOS CEDES 48, CORPO E EDUCAÇÃO, 1999. p: 69-88.

BECKER, F. Modelos Pedagógicos & Modelos Epistemológicos. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). Paixão de Aprender II. Petrópolis: Vozes, 1985.

BECKER, F. A epistemologia do professor. O cotidiano na escola. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC, SEF, 1997.

CLARO, E. Dança – Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional – São Paulo: Editora Robe, 1995.

FARO, A. J. Pequena história da dança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FUX, M. Dança, experiência de vida. São Paulo: Editora Summus, 1983.

HASELBACH, B. Dança improvisação e movimentos: expressão corporal na Educação Física. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1989.

LABAN, R. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, R. Modern Educational Dance. UK, Northcote House, 1985.

MARQUES, I. Ensino da dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, I. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003. In: O papel da dança na educação. A dança enquanto conteúdo da Educação Física. Aspectos teórico-metodológicos do ensino da dança. A dança e os documentos oficiais para a escola. As necessidades especiais e o ensino da dança: a questão da inclusão. Janeiro: Editora Sprint, 1995.

MENDES, M. G. A Dança. São Paulo: Editora Ática, 1987.

NANNI, D. Dança Educacional – princípios, métodos e técnicas. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

OSSONA, P. A Educação pela Dança. São Paulo: Summus, 1988.

PALMA, A. P. T. V.; PALMA, J. A. V. A Educação Física na escola e seu conteúdo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPE, 15. 1998, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia, 1998. p. 99-102.

SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola. In: Cadernos Cedes: Dança Educação. Ano XXI, nº 53, abril 2001.

VIANNA, K. A Dança. São Paulo: Summus, 2005.

Disciplina: Bases teórico-metodológicas da dança I.

ANDRADE, M. Danças dramáticas do Brasil. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC, SEF, 1997.

FARO, A. J. Pequena história da dança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

CLARO, E. Dança – Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Editora Robe, 1995.

LABAN, R. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, R. Modern Educational Dance. UK, Northcote House, 1985.

MENDES, M. G. A dança. São Paulo: Editora Ática, 1987.

MARQUES, I. Ensino da dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, I. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

NANNI, D. Dança Educação: pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

NANNI, D. Dança Educacional – Princípios, Métodos e Técnicas. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

OSSONA, P. A educação pela dança. São Paulo: Summus, 1988.

SÉRGIO, M. Para um novo paradigma do saber e do ser. Coimbra: Ed. Ariadne, 2005.

VIANNA, K. A dança. São Paulo, 2005.

Disciplina: Bases teórico-metodológicas da dança II.

BATALHA, A. P. Metodologia do ensino da dança. Cruz Quebrada, Portugal: FMH, 2004.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEED, 1997.
- BRASILEIRO, L. T. O conteúdo “dança” em aulas de Educação Física. Pensar a prática, Recife, nº 06, p. 45-58, 20 jun. 2003. Bimestral.
- CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (coord.). Dança e educação em movimento. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERNANDES, C. Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetições e transformações. São Paulo: Hucitec, 2000.
- FERREIRA, V. Dança escolar: um novo ritmo para a Educação Física. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- FREIRE, J. B. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2004.
- HASELBACH, B. Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1989.
- LABAN, R. Dança Educativa Moderna, São Paulo: Ícone, 1990.
- LABAN, R. Domínio do movimento, São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- MARQUES, I. A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARQUES, I. A. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2007.
- NANNI, D. Dança educação: pré-escola a universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- NANNI, D. Dança educação. 4 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- PRINA, F. C. A dança no ensino obrigatório. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- RANGEL, N. B. C. Dança, educação, educação física: propostas de ensino da dança e o universo da educação física. Jundiaí, SP: Fontoura, 2002.
- SBORQUIA, S. P. A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional. Campinas, 2002.
- SBORQUIA, S. P. A dança no contexto da educação física. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.
- CASTRO, E. M. de. A dança e o deficiente auditivo, seu desenvolvimento perceptivo e psicomotor. Londrina, 1985.
- GIFFONI, M. A. C. Danças folclóricas brasileiras: e suas aplicações educativas. [Brasília]: INL, 1973.
- GIFFONI, M. A. C. Danças folclóricas da Europa. [São Paulo]: Melhoramentos: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

GIFFONI, M. A. C. Danças tradicionais das Américas. [s.l.]: Melhoramentos, [19-]

KATZ, H. Danças populares brasileiras. [s.l.]: Projeto Cultural Rhodia, 1989.

MENDES, M. G. A dança. 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.

VIANNA, K. A dança. São Paulo: Siciliano, 1991.

PADUIN, T. A dança aplicada aos objetivos da Educação Física: Estudo de revisão e reflexão. Londrina, 1999.

PALMA, A. P. T. V. et al. (coords.). Educação Física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.

SILVA, A. M. & DAMIANI, I.R. Práticas corporais. Florianópolis, SC: Nauembru Ciencia & Arte, 2005. Volume 2.

SILVA, A. M. & DAMIANI, I.R. Práticas corporais. Florianópolis, SC: Nauembru Ciencia & Arte, 2005. Volume 3.

SILVA, A. M. & DAMIANI, I.R. Práticas corporais. Florianópolis, SC: Nauembru Ciencia & Arte, 2005. Volume 4.

TORRES, M. M. D. A dança: é utilizada pelos profissionais de educação física no cotidiano da educação infantil?. Londrina, 2000.

Disciplina: Aspectos Teórico-Methodológicos de Modalidades Esportivas Individuais I.

GAIO, R. Ginástica Rítmica e Desportiva. Popular uma Proposta Educacional. Robe Editorial, 1996.

LABAN, R. Domínio do Movimento. SUMMUS Editorial, 1978.

LAFRANCHI, B. Treinamento Desportivo Aplicado à Ginástica Rítmica: UNOPAR Editora, 2001.

PEREFORT, B. Anna Delgado. D. Conxite 1000 ejercicios y juegos de gimnasia rítmica desportiva. Coleccion Derforte. Editora Paidotribo, 2002.

ROBEVA, N.; RANKE, L. Margarita. Escola Campeões de Ginástica Rítmica Desportiva, tradução de Geraldo Moura, Seone, 1991.

BORMANN, G. Ginástica de Aparelhos. Editorial Estampa. Lisboa, 1980.

BUSTO, R. M. Material Didático. [www.uel.br/cef/sgo/ro-index,htm](http://www.uel.br/cef/sgo/ro-index.htm).

CARRASCO, R. A atividade do principiante. Editora Manole. São Paulo, 1982.

CARRASCO, R. Pedagogia de aparelhos. Editora Manole. São Paulo, 1982.

HOSTAL, P. Pedagogia da Ginástica Olímpica. Editora Manole. São Paulo, 1982.

LEGUET, J. As ações motoras. Editora Manole. São Paulo, 1987.

SANTOS, J. D. & ALBUQUERQUE, J^a. Manual de Ginástica Olímpica. Editora Sprint, 1986.

STILL, C. Manual de Gimnasia Artística Femenina. Editora Paidotribo, Barcelona, 1993.

ACHOUR, J. A. Flexibilidade – teoria e prática. Londrina: Atividade Física e Saúde, 1998.

BARROS, D. R. Modificações e modernidade da Ginástica Rítmica. Rio de Janeiro: Editora Sport, 2001.

BOMPA, T. O. Treinamento total para jovens campeões. São Paulo. Editora Manole, 2002.

Federation Internationale de Gymnastique. Código de Pontuação Ginmasia Rítmica. 2006/2008.

Federation Internationale de Gymnastique. The Rhythmic Newsletter, 2006.

PEDRO FILHO, L. Referência para detecção, seleção e promoção de talentos esportivos em Ginástica Rítmica Desportiva. São Paulo, 2001.

LAFRANCHI, B. Treinamento desportivo aplicado à Ginástica Rítmica. Londrina: UNOPAR, 2001.

ABTIBOL, L. G. Aprendizagem da Ginástica Olímpica. Editora Tecnoprint Ltda. Rio de Janeiro, 1980.

ARNOLD, K. & ZINKE, E. Ginástica em aparelhos para meninas. Editora Ltda Rio de Janeiro, 1984.

DIECKERT, J. & KOCH, K. Ginástica Olímpica, exercícios progressivos e metódicos. Ao Livro Técnico S/A. RJ, 1981.

CARRASCO, R. Ginástica de aparelhos. Editora Manole. São Paulo, 1982.

FRIEDRICH, E. & NILSSON, M. Ginástica Desportiva. Casa do Livro Editora. Lisboa, 1981.

Disciplina: Aspectos teóricos metodológicos das modalidades esportivas individuais II.

MATTHISEN, S. Q. Atletismo – teoria e prática. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2007.

FERNANDES, J. L. Atletismo: Os saltos. São Paulo E.P.U. – EDUSP, 2004.

FERNANDES, J. L. Atletismo: lançamentos e arremessos. São Paulo E.P.U. – EDUSP, 2004.

FERNANDES, J. L. Atletismo: As corridas. São Paulo E.P.U. – EDUSP, 2004.

BORG, B. Como melhorar o seu tênis. Porto Alegre: L&DM, 1982.

GALLWEY, W. T. O jogo interior de tênis. São Paulo: Texto Novo editora, 1996.

BRUSTOLIN, M. Tênis no Brasil – história, ensino e idéias. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

MATVÉIEV, L. Fundamentos do treino desportivo. São Paulo: Livros Horizonte, 1991.

FRÓMETA, E. R. & TAKAHAMASHI, K. Guia metodológico de exercícios de atletismo – Formação Técnica e Treinamento. Porto Alegre. Artmed, 2003.

GOMES, A. C.; SUSLOV, P. F.; NIKITUNSKI, V. C. Atletismo: preparação de corredores juvenis nas provas de meio de fundo. Londrina, Lazer & Sport, 1998.

COUTINHO, C. Sucesso no tênis. Lisboa. Federação Portuguesa de tênis, 2008.

ASEP, U. Ensinando tênis para jovens. São Paulo, Manole, 1999.

DEUTSCHER TENNIS BUND. Tênis: golpes básicos. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1979.

DEUTSCHER TENNIS BUND. Tênis: golpes especiais. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1979.