



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

WELLINGTON MOTA DE SOUSA

**A CRIATIVIDADE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS**

Palmas, TO
2023

Wellington Mota de Sousa

**A criatividade no curso de Educação Física na Universidade Federal do
Tocantins**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria José de Pinho
Coorientadora: Dra. Kênia Paulino de Queiroz
Souza

Palmas, TO

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal
do Tocantins**

W452c Sousa, Wellington Mota de.
 A criatividade no curso de Educação Física na Universidade
Federal do Tocantins. / Wellington Mota de Sousa. – Palmas,
TO, 2023.
 110 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal
do Tocantins - Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) em Educação, 2023.

Orientadora : Maria José de Pinho

Coorientadora : Kênia Paulino de Queiroz Souza

1. Educação Física. 2. Projeto Político-Pedagógico. 3.
Criatividade. 4. VADECRIE. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou
parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é
autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor
(Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código
Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha
catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).**

WELLINGTON MOTA DE SOUSA

**A CRIATIVIDADE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), foi avaliada para a obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

Data da Avaliação: 05/06/2023.

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente
MARIA JOSE DE PINHO
Data: 07/09/2023 09:42:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria José de Pinho – UFT
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Kênia Paulino de Queiroz Souza – UNITINS
Coorientadora



Documento assinado digitalmente
FABIOLA ANDRADE PEREIRA
Data: 04/09/2023 18:31:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fabíola Andrade Pereira – UFNT
Avaliadora externa



Documento assinado digitalmente
NEILA BARBOSA OSORIO
Data: 05/09/2023 14:05:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Neila Barbosa Osório – PPGE/UFT
Avaliadora interna



Documento assinado digitalmente
WITEMBERGUE GOMES ZAPAROLI
Data: 04/09/2023 09:26:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli – PPGFOPRED/UFMA
Avaliador externo suplente

*Aos meus pais, Marilene da Mota Sousa e
João Ubirajara Barbosa de Sousa.*

AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento é a DEUS, seguido pelas pessoas que foram colocadas em minha vida e me ajudaram nesta empreitada reflexiva.

Aos meus pais, Bira e Marilene, meu infinito agradecimento. Pela confiança e por acreditarem em mim. Obrigado pelo amor incondicional.

Ao meu querido amigo, Henrique Neto, pelo companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio e alegria. Sem ele, este trabalho não teria se concretizado.

A meu irmão, Charliton Heston, minha referência. Aos meus sobrinhos Kamilla Vitória e Tallyson Roger, pelo incentivo, encorajamento nas horas de incertezas, pela compreensão e pelo amor recebido.

Às minhas amigas e amigos de sempre, Giullyanne, Sebastiana, Mirancelma, Irlandson José e Fabiano Henrique. Obrigado pela amizade.

Aos professores Dr. Leon de Paula, Dra. Fabíola Andrade, Dr. Mayrhon José, em especial, à Dra. Maria José, que me ensinaram a enxergar o mundo complexo da humanidade pelas lentes teóricas da complexidade.

Aos meus amigos do mestrado, pelos momentos divididos, em especial, à minha amiga Débora Alves, que muitas vezes dividimos nossas angústias, alegrias e bobagens.

A todos os meus alunos e colegas de trabalho da Universidade Anhanguera, em especial, Everton Araújo, Sara Jeane, Ana Beatriz, Sara Nóia e Larissa Bandeira que, com grande amizade, ajudaram direta e indiretamente a pensar a complexidade neste trabalho.

Ao colegiado e aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, do Câmpus Universitário de Tocantinópolis/TO, pela disponibilidade, simpatia, receptividade e gentileza.

Encerro meus agradecimentos à Rede Internacional de Escolas Criativas e Inovadoras, em especial, ao Tocantins, na pessoa da Profa. Dra. Maria José de Pinho, por abrirem as portas do conhecimento, contribuindo na construção desta pesquisa e na minha formação como sujeito.

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.

Martin Luther King Jr.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar os elementos de criatividade no curso de Licenciatura em Educação Física ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), no câmpus de Miracema/TO. A partir deste objetivo geral buscou-se: apresentar como o PPC do referido curso trabalha a criatividade por meio de suas matrizes curriculares; identificar como a criatividade constitui um importante elemento para a (de) construção da Educação Física que inclua seus sujeitos e seus saberes; compreender as bases epistemológicas da complexidade, como a formação inicial, enredada pela criatividade, repercute no fazer do profissional do curso Educação Física. Para tanto, investigou-se, à luz do pensamento complexo de Edgar Morin, como os elementos de criatividade se materializam no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física da UFT. A questão problematizadora foi saber: quais os elementos de criatividade no PPC de Licenciatura em Educação Física da UFT? Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental, tendo como referência analítica os indicadores do instrumento VADECRIE (TORRE, 2012), tendo como recorte três categorias de investigação: currículo polivalente; criatividade como valor; valores humanos, sociais e meio ambientais. No final, constatou-se que no PPC do referido curso que há elementos de criatividade, por meio da verificação do cenário pedagógico proposto, bem como na prática pedagógica elencada, a qual contemplou o contexto educativo, pessoal, social e ambiental. Percebeu-se, ainda, que a criatividade e a inovação estão integradas no currículo do curso de Educação Física em foco.

Palavras-chave: Educação Física. Projeto Político Pedagógico. UFT. Criatividade. VADECRIE.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the elements of creativity in the Physical Education Teaching degree program offered by the Universidade Federal do Tocantins (UFT) at the Miracema/TO campus. Based on this general objective, the following specific objectives were pursued: to present how the curriculum of the mentioned course fosters creativity through its curricular matrices; to identify how creativity constitutes an important element for the (de)construction of Physical Education that includes its subjects and knowledge; to understand the epistemological foundations of complexity and how initial training, entwined with creativity, impacts the practice of professionals in the Physical Education course. To achieve this, the study investigated, through the lens of Edgar Morin's complex thinking, how the elements of creativity manifest in the Pedagogical Project of the Physical Education Teaching degree program at UFT. The research question was: what are the elements of creativity in the Pedagogical Project of the Physical Education Teaching degree program at UFT? To answer this, a documentary research was conducted, using the VADECRIE instrument (TORRE, 2012) as the analytical reference, focusing on three categories of investigation: polyvalent curriculum; creativity as a value; human, social, and environmental values. In conclusion, it was observed that the Pedagogical Project of the mentioned course incorporates elements of creativity, as evidenced by the proposed pedagogical scenario and the pedagogical practices that encompassed educational, personal, social, and environmental contexts. Furthermore, creativity and innovation were found to be integrated into the curriculum of the Physical Education course under study.

Keywords: Physical Education. Pedagogical Political Project. UFT. Creativity. VADECRIE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -Princípios do pensamento complexo	28
Figura 2 - Níveis de análise do processo formativo.....	35
Figura 3 - Representação das dimensões.....	38
Figura 4 - Parâmetros e indicadores VADECRIE	51
Figura 5 - Estados da Região Norte	62
Figura 6 -Multicâmpus da UFT	75
Figura 7 - Parâmetros indicadores da criatividade - VADECRIE.....	79
Figura 8 - Parâmetros de análise da pesquisa	82
Figura 9 - Estrutura do Estágio Supervisionado	95
Figura 10 - Disciplinas optativas (carga horária 60h)	96
Figura 11 - Formação e as dimensões do conhecimento.....	97
Figura 12 - Tendências contemporâneas.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparativo de matrículas presenciais na Região Norte (2018-2020) ...65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais da Educação Física na legislação federal	57
Quadro 2 - Políticas de assistência estudantil e de permanência na Região Norte ..	66
Quadro 3 - Características dos cursos de Licenciatura de Educação Física	68
Quadro 4 - Atos legislativos.....	77
Quadro 5 - Parâmetros de três indicadores do VADECRIE	80
Quadro 6 - Matriz Curricular de Licenciatura em Educação Física da UFT	91

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Matrículas de cursos presenciais por regiões no Brasil (2019)	64
Tabela 2 - Matrículas cursos presenciais na Região Norte (2016 a 2019).....	64
Tabela 3 - Quantitativo de IES na Região Norte	67
Tabela 4 - Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física na UFT	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMI	Academia da Melhor Idade
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEM	Centro de Ensino de Médio Darcy Marinho
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
GATI	Grupo de Apoio a Terceira Idade
IES	Instituições de Ensino Superior
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
ITPAC	Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PE	Planejamento Estratégico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RIEC	Rede Internacional de Escolas Criativas
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UMA	Universidade da Maturidade
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISULMA	Ensino Superior do Sul do Maranhão
UNITINS	Universidade do Tocantins
VADECRIE	Valoração das Práticas Criativas da Rede Internacional de Escolas

SUMÁRIO

MEMORIAL FORMATIVO	15
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Justificativa e relevância da pesquisa.....	23
1.2 Estrutura da pesquisa	24
2 DIMENSÕES TEÓRICAS.....	25
2.1 Revisitando o pensamento complexo	25
2.2 Notas sobre a transdisciplinaridade.....	31
2.3 A relação entre ecoformação e a cidadania planetária	37
3 CRIATIVIDADE NO APRENDER, NO FAZER E NO SENTIR.....	43
3.1 Criatividade na inteireza humana: um cultivo necessário	44
3.2 O instrumento VADECRIE e a criatividade.....	50
4 EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO NORTE	53
4.1 Educação Física escolar: breves considerações	55
4.2 As dimensões formativa e profissional da Educação Física.....	56
4.3 A Educação Física na Região Norte.....	61
4.3.1 Região Norte do Brasil.....	62
4.3.2 Mapeamento do ensino superior da Região Norte	63
4.3.3 Cursos de Educação Física na Região Norte.....	67
4.4 O curso de Educação Física no estado do Tocantins.....	71
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	78
5.1 Quanto à finalidade, aos objetivos e à abordagem ao problema	78
5.2 Análise documental.....	79
6 A CRIATIVIDADE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFT À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO.....	82
6.1 Currículo polivalente	89
6.2 Criatividade como valor	98
6.3 Valores humanos, sociais e meio ambientais.....	100
7 CONSIDERAÇÕES TECIDAS	103
REFERÊNCIAS.....	105

MEMORIAL FORMATIVO

Escrever sobre minha¹ trajetória formativa é relembrar, de forma significativa, todo o processo complexo que reverberou na formação intelectual e no ser professor.

Minha história, no âmbito educacional, inicia-se em 1991, em uma escola pública no interior do Tocantins. Nesse momento, eu aprendia a escrita e a leitura, por meio de impressos de jornais, revistas, bem como, pela ludicidade: brincadeiras que envolviam a imaginação e a criatividade.

Logo após essa etapa da Educação Infantil, passei a estudar no Colégio Dom Orione em Tocantinópolis/TO. Lá, cursei o Ensino Fundamental, outra fase, outros amigos, novas experiências. Uma delas ocorria às sextas-feiras, durante o momento cívico, ocasião em que demonstrava minhas habilidades com a dança, experiência essa que me trouxe grandes enfrentamentos sociais, pelo simples fato de ser homem e gostar de dançar. Apesar do preconceito vivido por ser um garoto que dança, aos poucos, fui adaptando-me à nova escola, aos amigos e professores. Esse cenário de transformações não afetou e nem suprimiu a criatividade, tanto no aprender como no fazer diário.

No Ensino Médio, comecei um novo processo de adaptação na escola: rotina escolar diferente, novas disciplinas, novos ciclos de amizade. Enfim, um novo espaço de socialização. Nesse ínterim, lembro-me das atividades complementares dispostas em projetos promovidos pela escola, com os festivais de dança e as festas juninas. Eram os momentos que a imaginação e o fazer criativo afloravam. No entanto, era notória a limitada participação dos meninos nesses eventos, mesmo assim, eu sempre estava lá, fazendo aquilo que mais gostava: dançar. Para ocupar os espaços, eu apresentava, ou sugeria, de forma criativa, propostas diferentes que valorizavam o ser humano e o seu contexto.

O contexto vivenciado na Educação Infantil serviu de estímulo para direcionar minha escolha na graduação: Licenciatura em Educação Física. Desse modo, em 2003, recém-formado no Ensino Médio, pleiteei uma vaga no vestibular do Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos (ITPAC) em Araguaína/TO. Meu objetivo era ser um profissional da área, diferenciado, tinha a intenção de sair do viés linear,

¹ Utilizo verbo na primeira pessoa porque reflito sobre o meu percurso formativo.

da repetição, queria proporcionar aos meus futuros alunos e/ou pacientes novas formas de cuidar do corpo complexo que os constituem.

Mesmo aprovado para cursar Educação Física, tive que interromper meu ingresso no ensino superior para cuidar do meu pai que, naquela ocasião, enfrentava problemas de saúde.

Em 2007, com a insistência dos meus pais e colegas de trabalho, prestei o vestibular mais uma vez, para Educação Física, no Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (UNISULMA), na cidade de Imperatriz/MA. Com a aprovação no vestibular, mudei-me para a referida cidade. Iniciei minha vida acadêmica de descobertas sobre o mundo fascinante e complexo da Educação Física.

A chegada à Universidade foi marcada por descobrimentos, amizades, eventos acadêmicos e culturais, e muito estudo e pesquisa. À medida que o processo formativo acontecia, percebia que a criatividade era “[...]um potencial que aflora ali onde se dão as condições e os climas apropriados para que aflorem ideias novas [...]”, que são aceitas sem o receio de receber críticas destrutivas” (TORRE, 2009, p. 57).

Foi na graduação que experimentei, por meio da monitoria de dança e ginástica (5º período do curso), o ato de ensinar, que aos poucos me despertou para a docência. Conjuntamente, as palestras promovidas pela Instituição e as oficinas formativas agregavam ao desejo de atuar em sala de aula, como educador. A minha criatividade foi estimulada no espaço acadêmico, por meio das práticas pedagógicas docentes, pois, naquele espaço eu tinha o ambiente propício à valorização dos alunos.

Sem dúvida, os quatro anos na graduação em Educação Física foram intensos, com muita dedicação e esforço. Como mencionei, lá encontrei valorização e motivação de amigos e educadores, em especial, por parte de um professor que me sussurrou, dizendo: “*Vá Wellington! O mundo é seu! Não deixe nada e nem ninguém interferir no seu sucesso profissional. Você vai longe, cara, e vai mudar a vida de muitas pessoas*”. Essa frase me marcou, me fortaleceu. A vontade era de desbravar o mundo.

Em 2010, retornei à minha querida Tocantinópolis, agora, como professor de Educação Física. O começo não foi fácil, encaminhei vários currículos às escolas, prefeituras circunvizinhas e academias da região. Meses depois, fui chamado pelo município para trabalhar com uma turma de idosos na Academia da Melhor Idade

(AMI). Essa experiência foi riquíssima, além de ministrar aulas, aprendia muito com o grupo de idosos, que compartilhavam suas experiências e vivências. Aproveitava essa oportunidade para trabalhar a valorização da integridade humana, valorizando esse grupo de idosos, que nem sempre tinham suas falas ouvidas e respeitadas por seus familiares.

Essa oportunidade na AMI abriu portas para a primeira experiência como docente na Educação Infantil, na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Professora Aldenora Alves Correia. Lá pude desenvolver projetos educacionais voltados à educação física e a dança. Atuei como agente potencializador para o desenvolvimento da criatividade, por meio de ações pedagógicas interativas que encorajavam o público infantil a se expressarem, a terem autonomia em suas escolhas diante das possibilidades ofertadas em sala de aula.

Como docente contratado pelo Estado, fui removido para Escola Estadual Pio XII, agora lecionando no Ensino Fundamental as disciplinas de educação física e artes. Foi um período de muito aprendizado, em especial, pelo público escolar, alunos infratores que precisavam de metodologias pedagógicas diferenciadas, para se reconhecerem como cidadãos e serem aceitos socialmente. Essa fase sem dúvida foi desafiadora. A pergunta diária era: como despertar novos horizontes nesses alunos desprovidos materialmente de quase tudo? Esse questionamento esbarra na perspectiva de Torre (2005, p.12), ao dizer que na criatividade é necessário “[...]sentir, emocionar-se, entusiasmar-se. É transformar-se e modificar o meio, é deixar sua marca nos outros. É por isso que a criatividade autêntica é convidada a ser social [...]”.

Na Escola Estadual Pio XII, fiquei por um ano. Ocasão em que fui transferido para o Centro de Ensino de Médio (CEM) Darcy Marinho, escola de tempo integral que me possibilitou desenvolver projetos na área de Educação Física, Dança, Teatro e outros. Nessa ocasião, o referido CEM estabeleceu parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT), implementando várias atividades que envolviam os discentes da instituição.

Nesse diálogo estabelecido entre escola-professor-universidade, os projetos tomavam outras roupagens, mais estudantes e professores universitários se envolviam e paralelamente aprendiam muito com a interlocução estabelecida. Nesse contexto, conheci a professora do curso de Pedagogia, Profa. Dra. Fabíola Andrade Pereira, que me incentivou a fazer um processo seletivo para tutoria do curso de

Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica promovida pela UFT. Como tutor, vivenciei a esfera acadêmica no âmbito da Educação a Distância (EaD), sob a coordenação do professor Carlos Freire (hoje professor no Mestrado em Educação).

Por meio dessa vivência na tutoria, percebi a necessidade de dar continuidade a minha formação. Desse modo, realizei duas especializações, em 2014 e 2015: Docência Universitária e Nutrição Esportiva. Essas formações me oportunizaram experiências significativas, não somente no campo intelectual, mas na prática pedagógica em sala de aula.

Em 2016, pleiteei a vaga para o Mestrado em Educação da UFT como aluno especial. Fui selecionado e cursei a disciplina *Tópicos Intergeracionais da Educação*, ministrada pela Profa.Dra. Neila Barbosa Osório. Foi um divisor de águas, pois as discussões teóricas fomentadas pela referida disciplina me oportunizaram desenvolver projetos escolares, concomitantemente redirecionava minha prática enquanto professor de academia esportiva. Isso possibilitou-me novas perspectivas para pensar e fomentar a criatividade no processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem promovida no âmbito dessa disciplina me encorajou a participar de um processo seletivo para professor substituto, no curso de Licenciatura em Educação Física em Tocantinópolis. Com muito estudo e comprometimento fui aprovado no referido processo. Como docente da UFT, pude contribuir diretamente na formação dos futuros profissionais na área. Paralelamente, fui membro do colegiado, participei de grupos de estudos como o projeto Universidade da Maturidade (UMA) e o Grupo de Apoio a Terceira Idade (GATI), além de projetos de pesquisa e extensão promovidos pelo referido curso.

Essa experiência como professor substituto reverberou no desenvolvimento de projetos sociais voltados para a comunidade de idosos da região. Ocasão em que os idosos do município passaram a ocupar os espaços da universidade, dando-a outra configuração, ou seja, deixou de ser um lugar limitado aos acadêmicos e se estendeu a comunidade local.

Em 2018, ainda como docente substituto, pleiteei vaga no processo seletivo do Mestrado em Educação Física na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e no Mestrado em Educação pela UFT. Infelizmente, não obtive êxito em nenhum dos dois processos. Sem dúvida, fiquei entristecido, mas encarei esse resultado como aprendizagem.

Em 2019, mais uma vez, participei do processo seletivo para o Mestrado em Educação ofertado pela UFT, no Câmpus Palmas. Com muito empenho e foco alcancei a aprovação. Um novo ciclo de vida iniciava, paralelamente, outra etapa se encerrava como professor substituto da UFT.

Para cursar o Mestrado em Educação, mudei-me para Palmas/TO, passei a residir na casa da Tia Deuzélia, que prontamente me acolheu. Esse gesto foi muito importante, pois o apoio da família fez toda a diferença na caminhada traçada nesta formação. Concebi enquanto ser complexo que a criatividade “[...] está mais na atitude e no modo em que nos inter-relacionamos com o meio do que no produto obtido” (TORRE, 2005, p. 21).

Em 2020, passei a morar com um amigo conterrâneo, Henrique Alves. Dividimos as despesas e apoiamos um no outro nos momentos difíceis do cotidiano.

Atualmente, sou tutor presencial da Universidade Anhanguera e tento, enquanto educador, instigar os alunos quanto ao fazer criativo do conhecimento. Afinal, a vida é essa complexidade: linhas tênues e muitas lutas, todas interligadas e interconectadas com entrelinhas repletas de resiliência e criatividade.

Partindo deste breve memorial, apresentarei a seguir a introdução desta pesquisa de mestrado.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado foi desenhada em conectividade coma vida deste pesquisador, que tem traçado seu fazer docente pela e na criatividade.

A criatividade é uma das preocupações mais recorrentes no contexto contemporâneo, em especial pelas mudanças em curso, ocasionadas pelos avanços tecnológicos que exigem cada vez mais das pessoas habilidades e competências para atender às demandas do mundo do trabalho. Este requer dos profissionais: capacidade produtiva, inovação e desenvolvimento criativo. Por isso, a escola e a universidade são lócus que podem despertar o desenvolvimento da criatividade nos futuros profissionais que atuarão no mercado de trabalho (ALENCAR; FLEITH, 2003b).

As mudanças tecnológicas não influenciaram somente no mundo do trabalho, mas alteraram o modo de vida, a forma de pensar e sentir, a exemplo, o consumo desenfreado de produtos industrializados e compostos alimentares geneticamente produzidos em laboratórios (BARROS; OLIVEIRA; SILVA, 2021). Muitos deles substituindo direta ou indiretamente vitaminas (A, B, C, D e outras) essenciais ao funcionamento do corpo humano.

Esse novo estilo comportamental contemporâneo tem gerado severas consequências, a exemplo, o sedentarismo. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil é o país mais sedentário da América Latina, ocupando a quinta posição no *ranking* mundial. Essa situação se agrava entre o público juvenil, que chega em torno de 84% de sedentários (UNIMED, 2022).

Esse cenário de mudanças tem instigado estudiosos a pensarem sobre a qualidade de vida, tendo como recorte analítico à contribuição das atividades físicas e das práticas esportivas para a melhoria do bem-estar físico, social e emocional das pessoas (MENEZES *et al.*, 2021).

Observa-se por meio desses estudos que a prática regular de exercícios físicos é um agente preventivo de doenças cardiovasculares. Uma das principais doenças do século XXI são as *Diabetes Mellitus* tipo 2 (DM2) e tipo 1 (DM1) (REIS, 2017). Além disso, o controle do peso e o enfrentamento da obesidade também são aliados ao combate às referidas doenças (JUSTO; CAMARGO; BOUSFIELD, 2018).

A partir dessa contestação, a área da Educação Física passa a ter mais visibilidade, pois exerce um papel social singular, que não se limita apenas ao

cuidado com o corpo, mas se estende à formação integral do sujeito: formação biológica, psicológica, social e cultural (SANTOS; SIMÕES, 2012).

Essa premissa, pautada na totalidade do sujeito proposto pela Educação Física, provoca o pensamento sobre a temática da criatividade na UFT. Isso nos faz refletir como o currículo da instituição tem desenhado, estruturado e instigado o fazer criativo nos estudantes do curso de Educação Física.

Vale frisar que por criatividade entende-se “[...] como valor social e cultural que deveria ser assumida pelas organizações socioculturais e instituições educativas” (TORRE, 2013, p. 145). Isto é, não é algo nato ao indivíduo, mas fomentado e possibilitado por várias frentes, por exemplo, a cultura, a família e a escola.

Outro ponto a ser observado é que a sociedade capitalista globalizada se estrutura pela facilidade e técnica, mas, ao mesmo tempo, tem podado e limitado as pessoas a serem criativas. Na Educação Infantil, por exemplo, nem todas as atividades estão voltadas e articuladas para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança. No Ensino Médio, nem sempre o estímulo da criatividade ocorre no processo de ensino-aprendizagem (NAKANO; WECHSLER, 2006).

No âmbito universitário, observa-se maior propensão ao estímulo da criatividade, pois é oferecido aos alunos ideias inéditas/originais, “diferentes das tradicionalmente aceitas, inclusive aceitando mais ideias que envolvam soluções provindas de outros meios, tais como fantasia, contextos diferenciados ou sendo beneficiada pela ajuda de outras pessoas” (NAKANO; WECHSLER, 2006, p. 213). Isso significa dizer que o espaço acadêmico, direta ou indiretamente, propõe o desenvolvimento criativo dos estudantes, por meio de debates em sala, de questões-problemas levantadas, além de estratégias analíticas para atender as demandas do mundo do trabalho.

Essa realidade se estende ao curso de Educação Física, que está alicerçado em três dimensões interdependentes: dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional; dimensão da intervenção acadêmico-profissional (BRASIL, 2004).

Estas dimensões envolvem a vivência de atividades esportivas e recreativas como forma de acesso e prevenção de questões ligadas à saúde física, mental e à preservação de aspectos culturais; pesquisas que resultem na intervenção acadêmico-profissional na referida área; assim como a participação, assessoria, coordenação, liderança e gerenciamento de equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte e da educação (TOCANTINS, 2014, p. 21).

Desse modo, percebe-se que a formação do profissional da área de Educação Física é muito mais ampla e complexa do que comumente se imagina. Essa formação não se limita as atividades de recreação no espaço escolar, nem somente as aulas nas academias esportivas. Considera-se que a criatividade “é uma premissa primordial na condição humana, [...] quando ela é pensada nas ações formativas dos professores na busca do conhecimento crítico e transformador” (MORAIS, 2015, p. 18). Por meio dessa perspectiva, indaga-se: quais são os elementos da criatividade no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física da UFT?

Para o atendimento ao problema elencado, e na busca de respostas, a pesquisa se estabelece por meio do seguinte objetivo geral:

- analisar os elementos de criatividade no PPC do curso de Licenciatura em Educação Física ofertado pela UFT.

Desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos:

- Apresentar como o PPC do referido curso trabalha a criatividade por meio de suas matrizes curriculares;
- Identificar como a criatividade constitui um importante elemento para a (de) construção da Educação Física que inclua seus sujeitos e seus saberes;
- Compreender as bases epistemológicas da complexidade, como a formação inicial, enredada pela criatividade, repercute no fazer do profissional do curso Educação Física.

São esses objetivos que orientam o trajeto da presente pesquisa. Eles possibilitarão entender como a criatividade é tratada no PPC curso de Educação Física da UFT.

1.1 Justificativa e relevância da pesquisa

O interesse em investigar a temática supracitada advém das experiências pessoais deste pesquisador, como professor de Educação Física, na Educação Básica e no Ensino Superior. Tanto quanto advém dos cargos ocupados na gestão municipal, como profissional de Educação Física responsável pela AMI de Tocantinópolis/TO², membro integrante do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), além da prestação de serviços voltados à saúde da população Tocantinopolina, em geral.

Conta-se ainda as vivências e experiências realizadas pelo pesquisador no Mestrado em Educação, quando se tornou membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras³. Ocasões que possibilitaram entender o pensamento complexo de Edgar Morin⁴.

Os estudos realizados pelo renomado grupo de pesquisa contemplam as temáticas do pensamento complexo: criatividade, resiliência, ecoformação, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Os debates sobre os temas desvelam a necessidade de uma ressignificação do fazer pedagógico, norteados pelos fundamentos do pensamento complexo e da criatividade. Diante disso, emergiu o anseio de pensar a criatividade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFT, à luz do pensamento complexo. Visto que há limitados estudos que contemplem a relação entre o fazer criativo e a área mencionada.

Desse modo, esta pesquisa assume o compromisso de contribuir com os processos vivenciados, junto aos profissionais da área, tendo em vista a divulgação e posterior socialização das análises desencadeadas. Além de contribuir com as

² Projeto realizado em espaço público equipado com maquinário adaptado para realização de exercícios físicos com os idosos.

³ O Grupo foi criado em 2012 sob a coordenação da professora Dra. Maria José de Pinho e vem, desde esse período, desenvolvendo pesquisas no campo da criatividade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e complexidade, contemplando estudos que abordam práticas, ações, projetos e formação docente no contexto de instituições de ensino.

⁴ Sociólogo que discute sobre o paradigma da complexidade. Francês, nasceu em 8 de julho de 1921. Incansável explorador na superação das estruturas deterministas e fragmentadas do saber. Aos 56 anos, publica o 1º volume do livro *O Método (A natureza da natureza)* quando se dedica durante quinze anos a completar esta obra que é composta de mais 3 volumes (*A vida da vida, O conhecimento do conhecimento e as ideias*). Nos últimos anos, escreveu: *O Enigma do Homem: Para uma Nova Antropologia* (1975); *para sair do século XX* (1981), *Ciência com Consciência* (1982), *Complexidade e Transdisciplinaridade* (1990), os sete saberes necessários à Educação do Futuro (2000), entre outros (PEIXOTO, 2010).

pesquisas da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) e com o Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras.

1.2 Estrutura da pesquisa

A parte inicial desta pesquisa contemplou o memorial formativo e a introdução. A última apresentou a problemática norteadora deste estudo, os objetivos a serem alcançados e a justificativa da relevância do referido estudo.

Na segunda seção, **Dimensões Teóricas**, preocupa-se em apresentar conceitual e teoricamente as dimensões do pensamento complexo de Edgar Morin. Afinal, “falar da criatividade exige, de antemão, um voo mais ousado e coerente com um contexto que envolve também a complexidade e a transdisciplinaridade” (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 43).

Na terceira seção, **Criatividade no aprender, no fazer e no sentir**, compreende-se uma discussão acerca da criatividade no contexto contemporâneo.

Na quarta seção, **Educação Física na Região Norte**, apresenta-se as características que marcaram sua constituição e seu estabelecimento como lócus de produção de conhecimento na área. Bem como, apresenta o cenário educacional na referida região, que apesar de imensa riqueza, é a menor no número de matriculados no país.

Na quinta seção, **Percurso Metodológico da Pesquisa**, apresenta-se de forma detalhada como a pesquisa foi realizada e os procedimentos metodológicos utilizados.

Na sexta seção, **A criatividade no curso de Educação Física na UFT à luz do pensamento complexo**, detalha-se analiticamente como o documento institucional, o PPC de Educação Física da UFT, trata a criatividade enquanto valor, e como ela tem sido instigada no referido curso.

Por fim, nas considerações finais, apresenta-se os resultados da pesquisa, respondendo à problemática elencada nesta investigação e os objetivos delineados. Ao mesmo tempo, espera-se contribuir com os estudos na área e o fortalecimento da RIEC no estado do Tocantins.

2 DIMENSÕES TEÓRICAS

Este capítulo apresenta a epistemologia da Complexidade fundamentada na tríade: complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação. Elas, interligadas, ajudam a pensar a criatividade no curso de Educação Física, enquanto área do conhecimento, complexa, plural e multidimensional.

As reflexões referendadas estão ancoradas em diferentes autores, dentre eles: Morin (1990, 2001, 2003, 2008, 2010, 2015); Moraes (2008, 2008, 2014); Suanno (2013, 2013a, 2013b); Nicolescu (1999); Torre (2008, 2009) e outros. Esses autores são elencados dada à relevância das investigações e publicações em torno dos temas abordados.

A escolha da fundamentação teórica se dá em função da relevância das investigações feitas pelos referidos autores, das publicações e das experiências que possuem na temática criatividade, bem como de sua relação com o contexto educativo da Educação Física.

O capítulo está organizado em três tópicos: no primeiro, aborda-se as discussões iniciais sobre os conceitos do pensamento complexo; no segundo, debate-se a transdisciplinaridade; no terceiro, apresenta-se a relação entre ecoformação e a cidadania planetária.

2.1 Revisitando o pensamento complexo

À primeira vista, complexidade é um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados, portanto, aquilo que é tecido junto. Ela é efetivamente “[...] o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal” (MORIN, 1990, p. 20).

As terminologias intrínsecas à teoria da complexidade surgiram na metade do século XX, nas ciências naturais. A teoria consolidou-se ao longo desse mesmo século⁵, tendo por base a teoria desenvolvida pelo francês Edgar Morin (2006), que propõe religar saberes produzidos nas mais diferentes áreas de conhecimento.

⁵A teoria decorre das análises e reflexões acerca do pensamento proposto por Descartes (1596; 1650) desde a Idade Moderna, que possuía como ênfase o racionalismo no desenvolvimento da ciência. Assim, enquanto Descartes tem como centro a certeza indubitável, o pesquisador Morin se distancia dessa proposta e apresenta possibilidades no horizonte da incerteza, da transformação, da diversidade.

Desde então, o conhecimento alicerçado no modelo de pensamento newtoniano-cartesiano, ora fragmentado e compartimentado, sofreu rupturas por não saber lidar com a realidade sociocultural da época (MORAES, 1997). Segundo Morin (2006), as teorias emergentes: da Informação, dos Sistemas, da Cibernética, dentre outras, contribuíram para o pensamento complexo.

A epistemologia da complexidade emerge como resposta ao pensamento simplificador (disjunto, reduzido e abstrato) (MORIN, 2015). Desse modo, ela avança para um pensamento complexo que se estrutura na “[...] transformação na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar e integrar novas perspectivas” (BEHRENS; ENS, 2015, p. 31).

Morin (2001, p. 52) adverte que a complexidade “[...] não quer dizer confusão, incompreensão, e, sim, complementaridade, entendendo que todas as facetas presentes têm um sentido que interliga os demais”. Essa perspectiva ajuda a pensar se o PPC analisado promove essa interligação dos saberes, por exemplo, na curricularização da extensão. Por entender que a complexidade é propiciadora da compreensão do todo, sendo “[...] preciso reconhecer os fenômenos, como liberdade ou criatividade, inexplicáveis fora do quadro complexo, o único que permite a sua aparição” (MORIN, 2001, p. 53).

A complexidade faz parte desse contexto maior, da vida planetária, ela apresenta-se, para muitos, como se resumisse a uma confusão, desordem e incerteza; sem condições de ser compreendida no viés da simplificação. Por não a compreenderem, ou até mesmo não a conhecerem, muitos buscam o conhecimento simplificador aceitando somente o certo e a ordem, excluindo tudo que percorre o caminho da não linearidade (MORIN, 2001).

Destarte, a multidimensionalidade do pensamento complexo é uma integração no campo da auto-organização, uma dialogicidade tríade, entre a ordem, a desordem e a organização; uma visão que propicia a percepção e o reconhecimento do mundo complexo (MORIN, 2001).

Entretanto, sabe-se, hoje, que as discussões acerca da complexidade têm enfrentado resistência no meio acadêmico, principalmente quando se apresenta na forma de incerteza. Foi necessário o êxito operacional da física quântica (a partir do século XIX) para que, finalmente, se compreendessem que a nova indeterminação constituía também um progresso (MORIN, 2000).

O desafio da complexidade é o diálogo com o universo, logo o objetivo do conhecimento é abrir, é não fechar o diálogo com esse universo. Assim, entende-se que o pensamento complexo visa operar mudanças nas relações humanas, contribuindo para novos rumos da história da humanidade. Ele não traz solução para a ciência, mas um novo problema com novos princípios e novo modo de pensar (MORIN, 2010).

A complexidade configura-se como um fenômeno quantitativo de interações e de interferências entre um número grande de unidades. No entanto, a complexidade “[...] não compreende somente quantidades de unidades e interações que desafiam as nossas possibilidades, ela compreende também, incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios” (MORIN, 2015, p. 35).

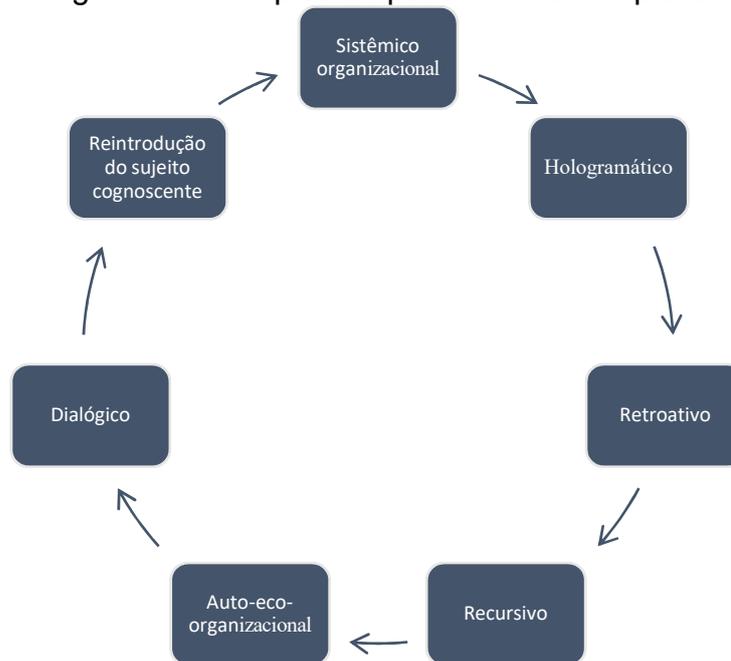
A epistemologia da complexidade, proposta por Morin (2008), é capaz de sustentar o transcender rumo a uma análise do ser. Este, por sua vez, em uma perspectiva multidimensional (social, ecológico, econômico, político, histórico, místico, espiritual e cósmico) e multirreferencial.

Esse entendimento viabiliza novas formas do pensamento que reverberam em possibilidades criativas, que não fragmentam e nem separam, promovendo transformações no âmbito da formação inicial em Educação Física. Ao ligar o que está separado e/ou compartimentado, considera-se o complexo, reconhecendo a singularidade que o constitui (MORIN, 2003). Para pensar e compreender a complexidade, colocando-a efetivamente em prática, é preciso considerar os operadores cognitivos, que são:

[...] princípios-guias constitutivos de um pensar complexo e que colaboram para uma melhor compreensão dos fenômenos educativos ao fazer com que raciocinemos de outra maneira e possamos religar os saberes oriundos de um pensamento linear e do pensamento ecossistêmico. Tais operadores facilitam a compreensão dos processos de intervenção a partir do desenvolvimento da pesquisa. Eles nos ajudam a “pensar bem”, como nos diria Edgar Morin (MORAES; VALENTE, 2008, p. 38).

É nesse processo, sustentado pelos operadores cognitivos, que se pode pensar na constituição da criatividade como elemento potente que transforma o pensamento, antes fragmentado, dividido, separado. Para Morin (2003), os operadores cognitivos não são isolados ou fragmentados, mas interligados, pois pensam a totalidade no pensar complexo, como demonstra a Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Princípios do pensamento complexo



Fonte: adaptado de Morin (2003).

A Figura 1 mostra como os princípios do pensamento complexo se completam e complementam para um pensar fundamentado na complexidade.

O primeiro princípio (sistêmico organizacional) é aquele que permite ligar o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, reciprocamente. Haja vista que o todo e as partes estão interligados, por isso, só pode conhecer o todo se conhecer as partes que o integra, e vice-versa (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

O segundo (hologramático) remete ao holograma, no qual “[...], cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado em qualquer organização complexa, pois não só a parte está no todo, mas também o todo está na parte” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 34).

O terceiro (retroativo) significa retroalimentar, isto é, um efeito circular que tem uma causa que age sobre o efeito de uma ação, automaticamente este efeito retroage de forma interativa sobre essa causa (MORAES, 2015);

O quarto (recursivo) remete a um processo de causa e efeito, que reconhece “que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz” (MORIN, 2003, p. 95);

O quinto (auto-eco-organização) remonta a relação entre autonomia e dependência dos seres vivos (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003);

O sexto (dialógico) é importante por permitir associar os fenômenos, conceitos e outros eventos teóricos opostos, contrários e convergentes “unindo dois aspectos que, apesar de aparentemente antagônicos, são, na verdade, complementares e indissociáveis no seio de uma organização” (MORAES, 2008, p. 102).

O sétimo e último princípio (reintrodução) ilustra o sujeito cognoscente enquanto ser ativo e integrado ao processo de construção do conhecimento (MORAES; VALENTE, 2008).

Esses princípios são fundamentais para uma educação sustentada por um pensamento libertador e humanizado. É justamente o processo humanizador o caminho para

[...] formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos a expandir seu viver, mais aptos para o conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas, históricas, sociais, planetárias, mais aptos a reconhecer os erros e ilusões no conhecimento, na decisão e na ação, mais aptos a se compreenderem uns aos outros, mais aptos a enfrentar as incertezas, mais aptos para a aventura da vida (MORIN, 2015, p. 68).

Faz-se necessária uma educação humanizada que eduque os educandos de fato, para entenderem a realidade social. Isto é, que fuja aquela educação tecnicista, sustentada por decoreba e reprodução do saber. A educação humanizada ensina que o erro e o acerto fazem parte da condição humana.

Por isso, os operadores de religação permitem e facilitam a religação de saberes advindos dos pensamentos linear e sistêmico (MORAES; VALENTE, 2008; MORAES; SUANNO, 2014). Eles facilitam a compreensão das diversas formas de intervenção, por meio de um processo investigativo, fazendo com que os sujeitos envolvidos nesse processo busquem religar os saberes oriundos do pensamento linear, possibilitando um pensamento mais abrangente e profundo.

Para Morin (2000), juntar as partes não significa encontrar um todo maior que as mesmas. O todo pode ser diferente, maior ou menor que a soma das partes, conforme o momento vivido, experienciado, a depender da sinergia de cada uma das partes envolvidas no processo. Por isso, Morin (2000) enfatiza que se deve reintroduzir (epistemológica e metodologicamente) o sujeito autor, observador, participante em sua totalidade, pois ele possui capacidade criadora, reflexiva, com

suas possibilidades e potencialidades, aberto a interações e intercâmbios com o meio.

Diante dessas concepções, percebe-se a complexidade como um contexto amplo, abrangendo o universo, e nele encontra-se a transdisciplinaridade, não menos importante, caminhando para destinos que também fazem parte dos planos da complexidade. Em alguns trechos do percurso, caminham juntas, ambas prosseguem, fortalecendo-se mutuamente. Por isso, o pensamento complexo

[...] é essencialmente a integração do pensamento linear-cartesiano e do pensamento sistêmico, pois cada um é isoladamente necessário, porém não suficiente para se lidar com a complexidade, a diversidade e a imprevisibilidade do mundo, em especial no atual estágio de desenvolvimento (MARIOTTI, 2007, p. 11).

Isso significa dizer que para pensar complexo, exige-se interligar as duas vertentes de pensamento, ou seja, integrar os pensamentos cartesiano e o complexo.

A premissa proposta do Morin ajuda a pensar o processo de creditação⁶ (formação e experiência profissional) e a curricularização da extensão no PPC do curso analisado, como uma perspectiva de religação dos saberes. A creditação refere-se à concessão de créditos aos alunos com base em conhecimentos previamente adquiridos. Por outro lado, a curricularização da extensão no curso abre caminho para que os estudantes adquiram novos conhecimentos.

Tanto a creditação como a curricularização podem contribuir na desconstrução do paradigma técnico-linear disciplinar instituídos nas IES brasileiras. A saber, a extensão universitária compõe o tripé (ensino, pesquisa e extensão) acadêmico, portanto, faz parte do processo formativo do estudante; a curricularização ao conceber o currículo como um fenômeno deve estar interligado a realidade formativa estudantil.

A curricularização da extensão pode permitir ao estudante uma formação do todo, por vários motivos, dentre eles, envolve várias áreas do conhecimento e transversaliza a instituição e a sociedade, oportunizando uma formação para a pluralidade e para convivência democrática (DALMOLIN; VIEIRA, 2015).

⁶ É objeto de regulamento aprovado pelos órgãos competentes das instituições de ensino superior, sendo obrigatória a intervenção do conselho científico ou técnico-científico neste processo.

Esse diálogo triangular entre escola-professor-universidade significa que esse envolvimento pode contribuir a formação dos estudantes do curso de Educação Física.

Desse modo, faz-se necessário revisitar os pressupostos da transdisciplinaridade para entender que a criatividade transcende aos resultados adquiridos de medidas e técnicas, constituindo-se como elemento vital a espécie humana.

2.2 Notas sobre a transdisciplinaridade

Para Moraes (2008), a transdisciplinaridade é reconhecida como um princípio epistemológico que implica uma atitude de abertura de espírito humano ao vivenciar um processo que envolve uma lógica diferente. Ou seja, uma maneira de pensar mais elaborada, uma capacidade de percepção mais refinada e depurada da realidade para que ela se faça presente.

A transdisciplinaridade apresenta-se em uma dinâmica processual, que tenta superar as fronteiras do conhecimento disciplinar, mediante integração de conceitos, metodologias etc. Ela procura transcender as disciplinas na tentativa de resolver o que fica além delas, assim, o conhecimento transdisciplinar é complementar aos conhecimentos disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar (MORAES, 2008).

Para Nicolescu (1999, p. 33), o sufixo *trans* indica “[...] aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e mais além de qualquer disciplina”. O que está além é o ser humano marcado pela sua multidimensionalidade, muitas vezes desconsiderada pela ciência. Logo, a transdisciplinaridade

[...] é uma forma diferente de abordar o processo de construção do conhecimento, sobretudo a educação [...] que leva em consideração a importância de se compreender os fenômenos a partir de uma racionalidade aberta que transcende os campos disciplinares, procurando perceber o que ocorre nos diferentes níveis de realidade ou de materialidade do objeto e da percepção dos sujeitos (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 241).

A transdisciplinaridade permite olhar e analisar determinado fenômeno, compreendendo por meio de um caráter multidimensional o sujeito, explicando os vários níveis de realidades.

Para Domingues *et al.* (2001), a transdisciplinaridade, além de sugerir a ideia de movimento e o transpassar de fronteiras, remete também ao trabalho nas interfaces, ao rompimento de barreiras, à migração de conhecimento de um campo de conhecimento a outro. Além da tentativa de busca da própria unificação do conhecimento, implica, acima de tudo, a existência de uma interação dinâmica e processos de autorregulação entre as disciplinas, levando a criação de um novo cenário de prática científica que ao mesmo tempo em que aprofunda o conhecimento também o articula e o unifica quando necessário.

O conhecimento transdisciplinar não seria apenas produto do sujeito ou do objeto transdisciplinar, mas do que acontece nas interações intrassubjetivas e intersubjetivas com o objeto transdisciplinar. O conhecimento transdisciplinar é uma decorrência dessa dinâmica complexa, e, portanto, não linear, que “[...] pressupõe movimento constante e condições de percepção dessa tessitura comum” (MORAES; NAVAS, 2015, p. 79). Ou seja, a capacidade de compreensão de sua dinâmica complexa requer a religação dos fenômenos, eventos, processos e coisas.

Segundo Moraes (2014), epistemologicamente, a complexidade é um dos componentes constitutivos da matriz geradora da transdisciplinaridade. Essa matriz é não linear e recursiva, portanto, de natureza complexa. Assim, o pensamento transdisciplinar, como todo pensamento de natureza complexa, “[...] é sempre inacabado, transitório, em constante vir-a-ser” (MORAES, 2014, p. 25).

No âmbito metodológico, o pensamento transdisciplinar implica “[...] enfoques unificadores, dinâmicos, simultaneamente mais abrangentes e profundos, fundamentados, metodologicamente, no rigor, na abertura e na tolerância” (MORAES, 2014, p. 25).

Vale destacar que, epistemologicamente, o conhecimento transdisciplinar não nega a importância, a utilidade e os significados do conhecimento disciplinar, multi ou interdisciplinar. Pelo contrário, reconhece sua importância, utilidade e seu significado e também reconhece que neles não se deve permanecer e, como *corpus* do pensamento, vai mais além ao lançar pontes que religam as partes ao todo, unindo as diferenças, sejam elas culturais, sociais, religiosas ou de natureza profissional (MORAES, 2014).

É salutar ressaltar que a transdisciplinaridade vai exigir mudanças fenomenológicas e epistemológicas, bem como maior congruência paradigmática entre essas diferentes dimensões. Desse modo, julga-se importante observar que

princípios, teorias e conceitos transdisciplinares também requerem mudanças metodológicas, tanto no que se refere à pesquisa, quanto em relação à didática, ao currículo, a avaliação etc.

Segundo Nicolescu (1999), transdisciplinaridade é o que está entre, através e além das disciplinas, portanto, de forma interativa e relacional, configurando-se em uma perspectiva de religação. Isso marca “[...] uma nova forma de viver, pensar, sentir, investigar e construir conhecimento, na busca de um sentido ético e de estratégias ecossistêmicas de compreensão da realidade dos sujeitos” (SUANNO, 2013, p.68). Em outras palavras, essa reconfiguração do conhecimento permite que o sujeito compreenda melhor o mundo que o rodeia. Assim,

[...] o olhar transdisciplinar é uma maneira de pensar, de sentir, de perceber a realidade e interagir que se projeta na vida pessoal, profissional e social, por isso, essa religação ecológica entre o indivíduo, a sociedade e a natureza e têm suas consequências em uma cidadania planetária constituída por seres humanos dotados de direitos e liberdade (SUANNO; SANTOS, 2013, p. 68).

Essa religação ecológica da tríade –indivíduo sociedade e natureza – reverbera em uma cidadania planetária, integrada e interligada, em que todos os seres humanos dependem do meio ambiente e sofrem aos danos causados nele. Esse processo depende consequentemente de práticas transdisciplinares, por sua vez,

[...] baseadas no respeito, na convivência, na conservação dos meios naturais, na melhoria das condições de vida, no consumo consciente e na produção que não menospreze os direitos humanos, nem o bem-estar psicossocial da pessoa, se fazem fundamentais na realidade atual social, institucional e educacional (SUANNO, 2015, p. 109).

A transdisciplinaridade, enquanto valorização dos diferentes saberes que compõem a vida planetária, pode ser percebida na ligação entre dois objetos/pontos, como uma ponte. Isso é chamado por Nicolescu (1999) como o terceiro termo, o terceiro incluído que o sujeito visualiza no meio de dois campos.

Percebe-se que para sua efetivação, exige-se uma nova proposta de diálogo entre as disciplinas em suas diversas instâncias formativas. Numa perspectiva de criar e recriar novas práticas educativas que reacendam o encantamento, o sentido no processo de aprender e ensinar (NICOLESCU, 1999). Nesse cenário, a transdisciplinaridade busca

[...] novos olhares, transpassando barreiras e interconectando saberes com a vida. Para tanto, através dos diferentes níveis de realidade é possível ter uma nova percepção da vida, uma vez que se compreende o tempo como um elemento que explica tais níveis, ou seja, percebe-se o passado, o presente e o futuro como momentos que compõem o breve presente e logo se transformam em história (SOUZA, 2016, p. 74).

Nessa perspectiva de transpassar barreiras e conectar saberes com a vida, a abordagem transdisciplinar integra “[...] o ser, o conhecer e o fazer como elementos que formam a completude da compreensão da realidade” (SOUZA, 2016, p. 74). Essas ações, por serem interligadas, permitirão ao sujeito uma leitura da complexa realidade que o circunda, marcada por incertezas, que não pode ser pensada separada, dividida das outras partes que a constitui.

Assim, a pesquisa transdisciplinar se estrutura em três pilares: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade (NICOLESCU, 1999). Desses pilares, surgem a epistemologia e a metodologia da investigação transdisciplinar (SOMMERMAN, 2011). Nesse contexto, a perspectiva trans é reconhecida como

[...] um princípio epistemológico que implica uma *atitude* de abertura do espírito humano ao vivenciar um processo que envolve uma lógica diferente, uma maneira de pensar mais elaborada, [...] refinada e depurada da realidade para que ela se faça presente (MORAES, 2008, p.119-120).

Para compreender esse mundo complexo, é preciso ver a transdisciplinaridade conectada com as suas dimensões, pois o fazer (metodológico) não se dissocia do ser (ontológico) enquanto sujeito que age, assim como, para este sujeito fazer algo, ele precisa se conhecer (epistemológico), apropriar-se do saber, portanto, “[...] todo CONHECER é inseparável do SER e do FAZER” (MORAES, 2014, p. 25).

Segundo Nicolescu (1999), a metodologia deve ressaltar as interações do todo com as partes, a inseparabilidade existente entre sujeito/objeto, corpo/mente e educador/educando. Enfim, em todos os tecidos que regem os acontecimentos, os fenômenos, as ações e interações.

Como fator constitutivo do Pensamento Transdisciplinar (MORIN, 2000), a complexidade é vista como processual e inacabada, ao mesmo tempo, como ponto de partida para a construção de um conhecimento menos fragmentado, mais criativo

e vivo. Assim, a transdisciplinaridade, como princípio epistemológico, incentiva o indivíduo a não permanecer somente no nível disciplinar do conhecimento que, muitas vezes, privilegia os aspectos técnicos, os procedimentos lineares e a externalidade das coisas. Além disso, a transdisciplinaridade também incentiva o rompimento de barreiras, a destruição de fronteiras para além das aparências, do conhecimento binário e de seus respectivos valores excludentes (SOUZA, 2016).

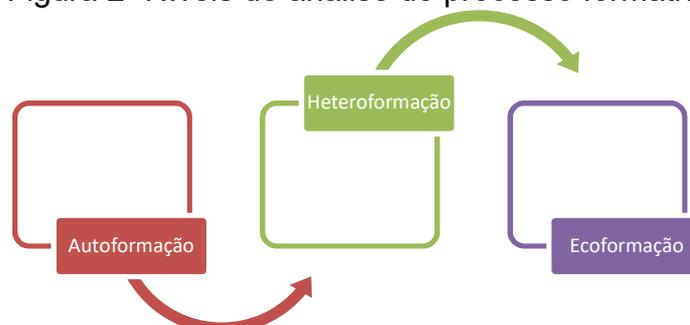
A perspectiva da complexidade pode ajudar a pensar como a transdisciplinaridade pode contribuir no processo de curricularização da extensão no PPC analisado. No sentido de concebê-la como uma forma de aproximar o futuro profissional de educação da comunidade, no processo de escuta de seus anseios, na promoção de exercícios coletivos que permitem colocar em prática o que estão aprendendo no ensino superior.

E de certa forma, uma contrapartida social, isto é, uma oportunidade de devolver a comunidade o recurso investido (público e gratuito) por meio da promoção da qualidade de vida da referida comunidade.

E ainda, a extensão pode permitir a experimentação que muitas vezes o ensino acadêmico não possibilita. Isto é, é por meio da transdisciplinaridade possibilitada pela curricularização da extensão que o estudante pode conhecer as especificidades da profissão na prática.

Toda a discussão acerca do pensamento transdisciplinar constitui potencial para o processo formativo do sujeito, que se sustenta na tríade: autoformação, heteroformação (socialização) e ecoformação (ecologização). Essa tríade pode ser visualizada em níveis de análise, conforme figura a seguir:

Figura 2 -Níveis de análise do processo formativo



Fonte: adaptado de Sommerman (2006).

Os níveis de análise do processo formativo (Figura 2) são interligados e demarcados pelas relações recíprocas entre professores e discentes,

caracterizando-se pela interação entre os sujeitos (professor e aluno) e o conhecimento. Isto ocorre porque

[...] o sujeito não dialoga somente com o próprio aprender, mas também com suas experiências na interação com os outros e as coisas, numa permanente dinâmica com o saber, a qual exige renovação e ressignificação, isto é, ele usa o saber para seu proveito, aplica-o a si próprio, tornando-se 'objeto de formação para si mesmo' (PINEAU, 1988, p. 67).

É um processo contínuo e permanente, cujo conhecimento não se esgota em si, mas na cultura, nos sentidos e nas experiências sociais dos envolvidos. Assim, os níveis de análise do processo formativo (Figura 2) são entendidos:

[...] o termo **autoformação** como a apropriação do sujeito de sua própria formação [...] o termo **heteroformação** designa o polo social de formação, os outros que se apropriam da ação educativo-formativa da pessoa. O termo **ecoformação** é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras (SOMMERMAN, 2006, p. 59, destaque do autor).

Os termos autoformação e ecoformação se complementam. O primeiro está relacionado ao poder intrínseco de formação do próprio sujeito; o segundo remete a uma formação do homem com o meio. Por isso, a ecoformação interliga homem-sociedade-planeta. Em razão disso, a ecoformação transcende a

[...] a lógica binária, ao resgatar a polaridade contrária do que é contraditório, ao valorizar a alteridade e o respeito ao pensamento do outro que é diferente do seu e ao reconhecer outras formas de conhecimento, é aquele que realmente deverá facilitar e promover o desenvolvimento da consciência da humanidade e preparar a civilização da reconexão sugerida por Edgar Morin. Certamente será essa civilização que aprenderá a trabalhar melhor a aprendizagem do amor e construir a paz (MORAES, 2008, p. 85).

Essa transcendência da ecoformação dialoga com forma de aprender para além do viés cognitivo, por valores como amor e paz.

2.3 A relação entre ecoformação e a cidadania planetária

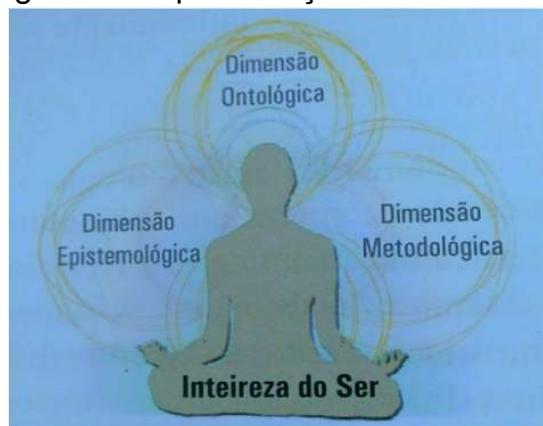
A vida planetária não se resume em ações isoladas, separadas ou fragmentadas, pelo contrário, ela se configura pela ligação e integração do

[...] desenvolvimento ambiental, econômico e social, mediando a relação do homem consigo (autoformação), com seu ambiente social (heteroformação) e natural (ecoformação), coincidindo com uma educação global e

transformadora para o desenvolvimento de uma consciência planetária que dá sentido à existência (TORRE, 2009, p.23).

Nessa perspectiva em que homem está intrinsecamente ligado ao social, ao meio ambiente e a ele mesmo, coloca em pauta várias preocupações, a saber, como as bases das dimensões: formativa (conhecer), metodológica (fazer) e do ser (pessoal e profissional) são concebidas dentro do PPC do curso da Educação Física da UFT.

Figura 3 - Representação das dimensões



Fonte: Moraes (2018).

A Figura 3 mostra que as dimensões constitutivas da inteireza do ser são integradas e se complementam.

Nesse processo compreende-se a ecoformação “como uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação com o sujeito, a sociedade e a natureza” (TORRES, 2009, p. 24). E por ecoformar como a busca de

[...] promover, construir a educação para o desenvolvimento sustentável associada a uma educação da solidariedade, do compromisso com o planeta e todos seus habitantes. Desenvolvendo uma educação ambiental, também atenta aos direitos humanos e à paz. Uma educação que promova interações entre o ambiente, progresso social e o desenvolvimento econômico. Isto implica pensar a preservação da vida e prover adequadas condições para todos, a criação de um ambiente saudável, acolhedor e preservado. Supõe-se um trabalho educativo pautado nas inter-relações, objetivando, ao mesmo tempo, o alcance de três objetivos: o desenvolvimento econômico, o progresso social e a proteção ambiental para todos os seres vivos e o desenvolvimento da humanidade. (SUANNO, 2014, p.175).

Esse olhar integrador (natureza, indivíduo e planeta) que sustenta conceitualmente a ecoformação. Para melhor compreender a conexão entre transdisciplinaridade e ecoformação Torre *et al.*(2008) criou dez dimensões que ajudam a explicá-la:

1. Supostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do olhar transdisciplinar, que apontam para a relação totalidade e especificidade;
2. Projeção tecnocientífica: o campo da relação dos saberes, tanto científicos como os de experiência;
3. Projeção ecossistêmica e de meio ambiente, com a relação ecológica sendo sustentável;
4. Projeção social, rumo à construção de uma cidadania planetária;
5. Convivência e desenvolvimento humano sustentável, onde a visão dos valores humanos é decisiva para o presente e o futuro da humanidade;
6. Projeção de políticas trabalhistas e sociais, onde direitos humanos são fundamentais;
7. Projeção no âmbito da saúde e da qualidade de vida, onde o equilíbrio do ser humanos, em todos os aspectos da vida é determinante na busca da felicidade;
8. Projeção nas reformas educativas com a formação de cidadãos na sociedade do conhecimento;
9. Projeção na educação como resposta a uma formação integradora, sustentável e feliz;
10. Projeção das organizações no estado de bem-estar: auto-organização e dimensões éticas e social, ou seja, uma ética planetária

O decálogo elaborado por Torres *et al.* (2008) contempla inúmeros aspectos, dentre eles: felicidade, meio ambiente, ética e outros. Segundo Salles e Matos (2016, p. 216), Isso significa que “[...] cada vez mais, não é possível observar o mundo e a vida somente através de abordagens disciplinares fechadas, onde uma área pretende revolver as situações complexas da vida, sem conexão com o todo que compõe a vida e as circunstâncias”.

Essa perspectiva teórica ajuda a pensar as questões climáticas e o desenvolvimento sustentável no contexto atual. Isto é, a ecoformação configura-se como um subsídio para a construção de implicações formativas no contexto acadêmico. E ainda, ajuda a pensar como elas repercutem a vida dos futuros profissionais de Educação Física da UFT, já que a complexidade se interconecta com a transdisciplinaridade e criatividade, ambas fundamentadas na ecoformação.

Nesse sentido o contexto educacional, na visão complexa e transdisciplinar, abrange todas as dimensões da vida humana e ecológica, as quais buscam viver em harmonia, paz e equilíbrio, em conexão entre os diferentes tipos de existência no planeta, caminhando na contramão de um pensamento que tudo separa, tudo simplifica.

O termo ecoformação surgiu na década de 1980, com Gaston Pineau. A ecoformação nasceu “[...] na pesquisa em educação permanente, a ecoformação se

alimenta do paradigma ecológico, interrogando-se sobre as relações entre o ser humano e o mundo” (GADOTTI, 2001, p. 91).

Para esse formar-se complexo, é necessário repensar as concepções e o modo como se vê o mundo e como se interage nele. Portanto, distanciar-se do pensamento simplificador. Afinal, a sociedade enfrenta situações problemas, tais como “[...] descarregamento ecológico, exclusão social, exploração sem limites dos recursos naturais, busca frenética e desumanizante do lucro, aumento das desigualdades encontram-se no cerne das problemáticas contemporâneas” (MORIN, 2015, p. 5).

É preciso ressignificar repensando os valores que compõem a vida humana. Um dos possíveis caminhos dar-se-á nos primeiros anos de escolarização do aluno, ocasião em que as ações educativas poderão ser capazes de intervir na vida ambiental e humana. Desse modo, a perspectiva ecoformadora propõe:

a) vínculos interativos com o meio natural e social, pessoal e transpessoal; b) desenvolvimento humano a partir e para a vida, em todas suas dimensões e manifestações de maneira sustentável. A sustentabilidade é um traço fundamental da ecoformação e de todos os conceitos relativos a “eco” [...]; c) caráter sistêmico e relacional que nos permite entender a formação como redes relacionais e campos de aprendizagem; d) caráter flexível e integrador das aprendizagens, tanto por sua origem multissensorial e interdisciplinar como por seu poder polinizador; e) primazia de princípios e valores ambientais que tomam a Terra como um ser vivo onde convergem os elementos da natureza [...] (TORRE *et al.*, 2008, p. 21-22).

Essas características da ecoformação são princípios auto organizativos que estão interconectados. Isso significa dizer que estão entrelaçados, desse modo, qualquer alteração é percebida pelo outro. Além disso, esses princípios permitem perceber a vida planetária (sujeito, sociedade e natureza) e o universo. Por isso, a ecoformação não se dá de forma imediata, mas em processo contínuo ao longo da vida, numa relação entre homem e ambiente (SILVA, 2008). A Ecoformação é vista

[...] como uma epistemologia em que se aglutinam sensibilidades, tendo em vista a formação pessoal e a relação dessas pessoas com o mundo. É, portanto, uma formação na perspectiva transpessoal e transcultural, considerando que o prefixo ‘trans’ apresenta em seu léxico a ideia de ‘aquilo que vem depois’ deslocamento ou mudança de uma condição para outra (PINHO; PASSOS, 2018, p. 19).

Com efeito, um dos imperativos da Ecoformação, segundo Pinho e Passos (2018), é a premissa de que o “[...] ambiente físico influencia as culturas e as pessoas que dela fazem parte. [...], pois, histórias de vida são biografias repletas de vivências que, em confronto com a realidade, possibilitam que realizemos nossas próprias inclinações”. Isso ocorre porque pensar e aprender são indissociáveis, andam lado a lado. Assim,

A Ecoformação está impregnada de sensibilidades na formação do homem em si mesmo e na relação deste com o mundo. Ao longo da história, a percepção equivocada de separação entre o ser humano e a natureza, potencializada por um pensar fragmentado e pelo modelo econômico, trouxe sérias consequências. Vivemos em uma economia que tem como pilar principal o crescimento patológico do consumismo (ROITBERG, 2015, s/p).

A ecoformação estabelece-se entre a relação ser humano e natureza. Isso possibilita mostrar ao sujeito que sem cuidar da natureza, seu *habitat* ficará comprometido. A ecoformação orienta o sujeito contra o consumo desenfreado, instigado pela sociedade capitalista globalizada. Ela configura-se como um processo contínuo que é adaptada a cada realidade do ser, da escola, no intuito de possibilitar desenvolvimento pleno do ser humano, visa o desenvolvimento sustentável, agrega valores e direitos, em uma perspectiva de compromisso com o planeta.

Posto isso, a educação precisa considerar no seu eixo formativo o desenvolvimento sustentável, os direitos humanos e um ambiente pacífico entre todos os povos. No entanto, Moraes (2014, p. 20) adverte que a ecoformação não se resume em uma educação ambiental, “[...], mas uma interação que concebe o entorno, o desenvolvimento econômico e as conquistas sociais”. Inclui-se nesse processo a criatividade para fomentar o pensamento complexo, capaz de compreender as nuances da vida que o circunda. A educação (básica e/ou superior) é o principal instrumento para fomentar essas possibilidades criativas ao sujeito moderno.

Essa tessitura teórica apresentada instiga a pensar como elaborar caminhos para a construção de um currículo criativo no curso de licenciatura de Educação Física da UFT no câmpus Miracema. E ainda, ajuda a repensar acerca das possibilidades de como efetivar um currículo de qualidade na atualidade, que

englobe a religação dos saberes que atualmente se configura em formatos compartimentalizados.

Desse modo, a transdisciplinaridade, enquanto dinâmica processual que está entre e através das disciplinas, instiga a pensar se ela poderia contribuir no processo de curricularização da extensão, de forma a tornar esse currículo mais atrativo, criativo e inovador.

3 CRIATIVIDADE NO APRENDER, NO FAZER E NO SENTIR

O presente capítulo aborda um termo crescente nos últimos anos: a criatividade e a capacidade de criar e inovar. Nesse contexto, tem-se a educação ocupando a posição central no processo formativo do sujeito, como a chave para uma possível promoção.

Antes de adentrar nessa discussão, salienta-se que na educação física escolar a criatividade configura-se em um dos princípios metodológicos do seu ensino. Isto é, o professor no cotidiano escolar deve criar possibilidades para o estudante, a partir do movimento do corpo, entendido como linguagem, interagir com o mundo que o rodeia. Para tanto, é preciso ter criatividade metodológica para alcançar tal fim, para provocar experiências e experimentações aos estudantes em sala de aula.

É preciso que o professor considere e/ou mapeie os inibidores da criatividade na escola. A exemplo, as barreiras individuais como a autoconfiança, timidez e a motivação do estudante. Dentre elas, a falta de oportunidades e de recursos socioeconômico. Essas barreiras impedem que os estudantes desenvolvam suas habilidades criativas em sala de aula e conseqüente em outros espaços sociais.

Por isso, que um dos princípios fundamentais para estimular e/ou impulsionar a criatividade é a formação de professores. A formação possibilita, por exemplo, técnicas apropriadas para a promoção da criatividade na sala de aula, que além de melhorar sua prática pedagógica, ajudam a diagnosticar as barreiras individuais e sociais de seus estudantes que os impedem à criatividade. Soma-se a formação de professores o currículo que deve ser o norteador de intervenções que os direcionem a desenvolver e incentivar a criatividade no âmbito escolar (BELOYIANNI; ZBAINOS, 2021).

Essa busca pela criatividade na sociedade contemporânea seja no âmbito escolar, enquanto objeto de investigação ou debates por parte dos estudiosos da área, pode ser explicada por vários fatores, por exemplo, por ser a criatividade “[...] o pão do progresso, o alimento da mudança, o potencial gerador do desenvolvimento científico, tecnológico e humano” (TORRE, 2005, p. 25). Essa perspectiva pode ser verificada pelo potencial da criatividade exigida no mercado de trabalho, nos desafios impostos na vida pessoal e profissional, na satisfação humana, na

produção criativa, na relação entre ideação criativa e felicidade, entre outras (ALENCAR; FLEITH, 2010).

Paralelamente, a sociedade globalizada e competitiva, marcada pelas mudanças científicas, tecnológicas e planetárias, tem exigido e pressionado a cadeia produtiva industrial a inovar de forma rápida. Tem exigido ainda que a educação a promova habilidades criativas naqueles que educa. Pois, a inovação fomentada pela criatividade permite

[...] transformar ideias em novos produtos e serviços, desenvolver novas tecnologias e formas de produção, introduzir produtos e serviços em novos mercados e ainda, em contexto global, enfrentar os inúmeros desafios do planeta, nas áreas de saúde, educação e trabalho. (ALENCAR; FLEITH, 2010, p. 203).

Desse modo, para transformar ideias, inovar e criar é preciso formação. Por isso, a criatividade tem sido fomentada na educação formal, nas indústrias e em outras organizações.

Na impossibilidade de reportar a criatividade a todos esses setores, o recorte analítico da presente discussão é a criatividade na Educação Superior. Para isso, visita-se teoricamente o referido termo, problematizando como ele tem sido articulado na educação formal.

3.1 Criatividade na inteireza humana: um cultivo necessário

A criatividade é um termo polissêmico e complexo, que pode ser compreendido como “[...] a capacidade de criar, de inventar. Qualidade de quem tem ideias originais, de quem é criativo” (AURÉLIO, 2013, p. 112). É, portanto, uma condição e uma atitude humana, ela possui uma “[...] conotação científica e social. Nela o significado pessoal e o alcance social não são menos relevantes que o científico” (TORRE, 2005, p. 15).

A criatividade é um bem social, compreendida como um conjunto de valores e bens de serviços, os quais necessitam serem compartilhados pelos membros de uma sociedade e reconhecidos pela cientificidade (TORRE, 2005). É, portanto, um projeto, uma ação que agrega algo nas pessoas ou no que elas realizam, pois ensina alguma coisa, não sendo, portanto, “[...] um simples dom, mas uma decisão pessoal” (TORRE, 2005, p. 11). Ela possui quatro pilares fundamentais para a

construção da formação (humana e solidária): a tomada de consciência, a observação em si do processo, as condições que o acompanham e a avaliação do resultado alcançado (TORRE, 2005).

Ela envolve ações criativas que reverberam na satisfação própria ou dos demais que estão a sua volta, projetando algo que direta ou indiretamente ajudam superar problemas ou dificuldades cotidianas (TORRE, 2005). Assim, a criatividade é

[...] criar, dar vida ou sentido a algo novo, construir, fazer crescer (em latim *crescere*), desenvolver, sempre no sentido construtivo no que diz respeito a determinados valores socialmente aceitos. Porque a criatividade não é apenas um processo pessoal, ele também é social. Esse processo culmina na satisfação pessoal e na sanção da comunidade para qual é dirigido (TORRE, 2005, p. 101-102).

A criatividade remete às mudanças em todos os setores da vida social, em especial, no contexto educacional, pois se configuram com aquelas transformações pontuais pautadas no aprender, no fazer e no sentir. Seja em uma metodologia diferenciada ou uma prática pedagógica inovadora, proposta pelo professor, que juntas, possam instigar, aquele que aprende, a pensar, criar, recriar, decidir e agir.

No processo criativo não basta apenas “[...] saber fazer; é impreterível sentir, emocionar-se, entusiasmar-se, transformar-se e modificar o meio ao deixar sua marca nos outros” (MORAIS; PINHO, 2017, p. 319). Por isso, a criatividade deve ser cultivada diariamente no espaço escolar. Cabe ao professor fomentar ações criativas e inovadoras, que provoquem nos discentes soluções imediatas frente ao dado problema analisado. Isto é, o aluno aprende a lidar com as situações adversas presenciadas e vivenciadas no espaço escolar, por meio desse aprender, ele aprende a fazer, a ter condições de decidir, propor soluções às mais variadas dificuldades que venha a enfrentar.

A educação escolar deve ofertar atividades criativas que extrapolem as habilidades cognitivas, e ainda, que propiciem o desenvolvimento integral (cognitivo, cultural, social, espiritual, político, econômico etc.) do aluno. Todavia, essa formação integral só pode ser efetivada se a formação continuada docente favorecer e/ou contemplar o potencial criativo dos professores. Só assim, por meio do potencial criativo do professor, haverá possibilidades de sentido ao que se ensina e aprende. Por isso, espera-se uma formação docente desejável, comprometida socialmente e que envolva

[...] profissionais conscientes e críticos da realidade política e social, comprometidos com a transformação desta realidade, que saibam utilizar o conteúdo científico (fundamentação teórica), a didática, a relação afetiva e a criatividade em nome desta transformação (FORESTI, 1999, p. 75).

A formação docente continuada pautada pelo viés crítico e pela criatividade é tão importante quanto o número de vagas ofertadas e a infraestrutura universitária da IES. Por isso, é preciso que o ensino superior ofereça ferramentas direcionadas à expressão da criatividade para que o professor as utilize em sala de aula. A exemplo dessas ferramentas tem-se: formação continuada, grupos de estudos, programas que contemplem a criatividade, tempo/carga horária para desenvolver à criatividade pessoal etc.

Essa perspectiva instigou a compreensão de como a criatividade tem sido contemplada na matriz curricular do curso de graduação em Educação Física na UFT. Já que estudos mostram que o desenvolvimento do pensar criativo na Educação Básica não tem sido intensamente instigado (ARAÚJO, 2009), o que certamente acarreta reflexo na formação superior, pois

[...] a maior parte das escolas qualifica o indivíduo apenas parcialmente para a vida moderna, permanecendo o ensino praticamente nos mesmos moldes da primeira metade do século, com sua ênfase na reprodução e memorização de conhecimento se sobrepondo a qualquer proposta de desenvolvimento de habilidades que predisporiam o indivíduo a pensar de forma flexível e imaginativa (ARAÚJO, 2009, p. 63).

A escola ao instigar no educando um olhar diferenciado sobre o mundo que o rodeia, despertando-o, questionando-o, sensibilizando-o, fomentará, nele, condições para à ação criativa ou criadora.

Nessa perspectiva, concorda-se com Torre (2005, p. 17), ao destacar que “[...] dar justa oportunidade à criatividade é uma questão de vida ou de morte para qualquer sociedade, porque uma sociedade que não cria e não se renova, não sobrevive”.

Não há, portanto, como desconsiderar a criatividade, em especial, na formação que o professor recebe ou recebeu em sua graduação. Isto é, se ela foi pautada em eficiência, criticidade e criatividade, sua prática docente espelhará em sala de aula a formação recebida.

O professor que foi instigado ao longo de sua formação, ao fazer criativo e a intervir socialmente nos problemas cotidianos que os rodeia, ele pode futuramente no âmbito da sua prática criativa propor metodologias criativas, no ensino de educação física, em sala de aula. Isso é possível porque, a universidade criou condições e possibilidades para o ato criativo como algo intrínseco a sua condição humana. Pois, a “[...] simples aplicação de técnicas criativas de ensino não traz benefícios se não existir, na verdade, um clima para a criatividade em sala de aula, proporcionada pelo professor” (WECHSLER, 2001, p. 2). Em outras palavras, o ato criativo extrapola a educação tecnicista e tradicional, sustentando-se pela curiosidade, problematização, motivação e os interesses fomentados pelo professor, em sala de aula.

É no ensino superior que a maioria dos profissionais, das mais variadas áreas do conhecimento, são formados para atuarem no mundo do trabalho. Este, por sua vez, exige que esses profissionais sejam inovadores e criativos, capazes de solucionar problemas e tomar decisões imediatas frente às necessidades organizacionais.

Desse modo, espera-se que o ensino superior seja o celeiro articulador da criatividade, pois, nessa etapa formativa, os futuros profissionais devem ser estimulados ao desenvolvimento do potencial criativo, não somente para atender as demandas do mundo do trabalho, mas no seu próprio desempenho acadêmico.

Estudos mostram que nem sempre a criatividade tem ocupado papel central dentro das universidades brasileiras. Os motivos são diversos, como: valorização do pensamento crítico e racional; condições adequadas ao desenvolvimento à expressão da criatividade dos graduandos e outros.

Um estudo realizado por Alencar e Fleith (2003a) investigou as principais barreiras à expressão da criatividade pessoal. O público-alvo foi formado por 544 professores (Ensino Fundamental, Médio e Superior) com idade entre 18 a 67 anos. O resultado mostrou que a falta de tempo/oportunidade foi o fator mais recorrente apontado pelos professores como barreira à expressão da criatividade.

Segundo Alencar e Fleith (2003a), a promoção da criatividade não ocorre ao acaso, mas influenciada por diversos fatores: escassez de tempo, bloqueios pessoais, questões socioculturais, socioeconômicas, políticas, dentre outras. Isto é, a criatividade não é inata a pessoa, pelo contrário, para que ela ocorra, o indivíduo

deve possuir motivo, meios e oportunidades, ou seja, é preciso ter condições propícias à produção criativa.

Essa perspectiva remete ao pensamento de Morin (2012, p.102), quando ressalta que na pessoa “[...] a atividade pensante comporta invenção e criação [...]”, todavia, sob a sujeição do meio sociocultural em que vive, o a qual lhe propicie o desenvolvimento da criatividade. No entanto, esse desenvolvimento se dá de forma diferenciada, pois cada pessoa tem um potencial criativo a ser explorado, cada um responde de uma forma. Nessa mesma linha, Ribeiro e Moraes (2014, p. 246) ressaltam que a criatividade

[...] é fruto, sim, da natureza dialógica da complexidade, do diálogo interno do sujeito, ao atuar sobre o objeto externo; das relações entre subjetividade, intersubjetividade e objetividade, como bases estruturais presentes na dinâmica complexa da vida.

Como a criatividade de cada um está sujeita ao meio sociocultural, vale pontuar que as pressões sociais e educativas, ora existentes, podem inibir o desenvolvimento criativo da pessoa. Por isso, os bloqueios podem ser diversos: dos próprios sujeitos; de fonte emocional; oriundos das questões socioculturais; os promovidos pela escola (castigos, intolerância, hostilidade etc.), entre outros (ALENCAR; FLEITH, 2010).

Posto isso, a escola e a universidade devem oportunizar aos seus alunos condições de infraestruturas pedagógicas que, conjuntamente, contribuam nos perfis dos alunos criativos, motivando-os e despertando-os para as habilidades da área de domínio e de interesse, bem como estímulos didáticos que os ensinem e os mostrem que a frustração e a incerteza fazem parte do processo (MORIN, 2000). Nesse processo, o professor deve ter formação continuada pautada na criatividade, pois só pode ensinar aquilo que se aprende. Quando se aprende, o professor é capaz de mediar saberes, propor novas aprendizagens e ressignificar o seu fazer (MORAIS; PINHO, 2017).

Um professor criativo pode ser descrito por meio de diversas características, dentre elas: abertura a novas experiências; ousadia; confiança em si; curiosidade; humor; preferência por arriscar-se; estar apaixonado por sua área de ensino; idealismo; postura de facilitador (WECHSLER, 2001).

O estímulo à criatividade foi examinado por Alencar (1997) que examinou o nível de criatividade estimulado no contexto universitário. A amostra foi formada por 428 estudantes de universidades pública e particular, com idade entre 17 e 47 anos. O estudo mostrou que “[...] os estudantes universitários consideram que há pouco incentivo a distintos aspectos da criatividade por parte de seus professores” (ALENCAR, 1997, p. 8). A pesquisa alerta à necessidade do professor universitário de pensar de forma criativa e inovadora, pois se configura como algo indispensável frente as mudanças socioculturais em curso.

Nos anos seguintes, Alencar (2002) investigou essa mesma questão, o estímulo à criatividade por parte dos professores de pós-graduação de uma universidade pública, ou seja, a percepção por parte dos alunos quanto ao estímulo à criatividade por parte de seus professores. A amostra foi formada por 92 estudantes de pós-graduação, com idade entre 22 e 57 anos. No final, constatou-se que os pós-graduandos consideraram que seus professores os incentivaram a distintos aspectos que favoreceram à expressão da criatividade, a exemplo: autoconfiança, metodologias de ensino, práticas docentes, gosto pela descoberta, dentre outros.

Sabedor da importância da criatividade na formação e na prática docente, Ribeiro e Fleith (2007) examinaram a percepção de professores dos cursos de Licenciatura de instituições públicas e privadas no Distrito Federal, no que tange as suas práticas e estímulos no desenvolvimento da criatividade de seus estudantes. Além disso, a percepção desses estudantes acerca das práticas docentes. O universo amostral foi constituído por 82 professores, com idade entre 25 a 67 anos; e 1396 estudantes, com idade entre 17 a 62 anos.

No final a pesquisa, constatou-se que os professores percebem a importância da “[...] promoção da criatividade, porém parecem ter dificuldade em adotar estratégias de ensino que favoreçam a criatividade discente” (RIBEIRO; FLEITH, 2007, p. 411). Os participantes elegeram a falta de tempo/oportunidade como a principal barreira à criatividade pessoal. Já a percepção de estudantes de semestres avançados foi positiva em relação às práticas pedagógicas que estimulam a criatividade (RIBEIRO; FLEITH, 2007).

De modo geral, a literatura que discute a criatividade no ensino superior destaca que “[...] o estímulo à criatividade não é valorizado ou considerado uma necessidade nesse nível de ensino” (RIBEIRO; FLEITH, 2007, p. 411).

Desse modo, instiga-se saber se no PPC do curso de Educação Física da UFT, há elementos de criatividade. Seja por meio de estímulo de atividades propostas, no ambiente institucional, nas pretensas interações entre professor-aluno e aluno-aluno, na educação oferecida pelo referido curso ou na forma desenhada do processo de ensino-aprendizagem no referido documento. Outra questão a ser verificada no documento, é se a matriz curricular proposta proporciona um ensino mais integrado, interdisciplinar, flexível e comprometido socialmente.

3.2 O instrumento VADECRIE e a criatividade

Este tópico apresenta brevemente como os elementos da criatividade, por meio do instrumento VADECRIE, são verificados na análise documental do PPC da Licenciatura da Educação Física da UFT. Visto que a criatividade no âmbito educacional só pode ser verificada por meio de parâmetros que mostrem sua magnitude criativa.

O instrumento VADECRIE, elaborado por Saturnino de la Torre, propõe parâmetros e instrumentos que ajudam a mapear elementos de criatividade, seja nos documentos institucionais (diários de classe, planos de ensino, PPC e outros) ou na concepção dos sujeitos que os constitui.

O referido instrumento está disposto em parâmetros e indicadores como indica a Figura a seguir:

Figura 4 - Parâmetros e indicadores VADECRIE

Indicadores,	Descrição de indicadores ou evidências
1. Liderança estimulante e criativa	Equipe diretiva com consciência do papel relevante da criatividade na educação. Liderança comprometida e compartilhada, impulsiona e facilitadora de projetos inovadores e criativos. Pensando a escola ou centro, em termos de organização viva, capaz de gerar cultura própria, de crescer de dentro para fora. Promove a formação docente.
2. Professorado criativo	Com espírito criativo, com atitude aberta, flexível, colaborativa, empreendedora. Pensando a formação em termos de competências para a vida. Coerência e colaboração entre a direção e a equipe docente. Aprende com os erros e utiliza estratégias criativas. Formação continuada de professores.
3. Cultura inovadora	No centro instalou-se uma cultura inovadora e empreendedora que a caracteriza por seu dinamismo e variedade de projetos. Possui uma trajetória inovadora. Coerência entre as atividades educativas e o projeto de escola, pertinência com o marco administrativo e as demandas, tanto sociais como da comunidade
4. Criatividade como valor	A criatividade como conceito e valor explícito e reconhecido em projeto educativo e curricular do centro. Integra a filosofia da escola em suas diversas manifestações.
5. Espírito empreendedor	O espírito criativo. Existe uma consciência da direção e equipe docente quanto à educação, à criatividade como transformação pessoal e social. Um consenso relativo a escola como célula social geradora de mudança para melhorar, desenvolvendo um espírito empreendedor e transformador nos docentes e estudantes.
6. Visão transdisciplinar e transformadora	Visão integradora da formação, relacionando o indivíduo com a sociedade e com a natureza. Uma educação da vida e para a vida. Integra pensamento, emoção e ação. Interessa-se por saberes que estão entre e além do conhecimento acadêmico e científico.
7. Currículo polivalente	Currículo polivalente, aberto, flexível, adaptado, vivenciado, centrado em capacidades e metas mais do que em conteúdos acadêmicos. Trabalha os objetivos em termos de competências e metas e os conteúdos curriculares relacionados, ecologizados através de projetos, cenários, situações, simulações.
8. Metodologia inovadora	Utiliza a metodologia, estratégias didáticas flexíveis, imaginativas, variadas, adaptadas a metas, dinâmicas, centradas nos discentes. Procuram ser impactantes, implicativas, criativas e inovadoras. Fazem uso de recursos tecnológicos, humanos, analógicos, virtuais.
9. Avaliação formadora e transformadora	O sistema de avaliação integral, filtrando todos os elementos organizativos e curriculares, de docentes e discentes. Coerente com objetivos e metodologia, baseia-se no reconhecimento dos lucros, na qualidade, no desenvolvimento e melhora das aprendizagens, predominando seu caráter diagnóstico e formativo sobre o sancionador.
10. Valores humanos, sociais e ambientais	Consciência e importância atribuída aos valores humanos e sociais, à pessoa em seu contexto, à inclusão dos menos favorecidos. Trabalha valores socioafetivos, ambientais, de liberdade e convivência, de solidariedade e colaboração, dos direitos e deveres como cidadãos.

Fonte: Torre (2012).

No total de 10 (Figura 5), para investigar a valoração da criatividade, utiliza-se de quatro conceitos: A, B, C e D. O primeiro (A) remete aquele indicador que aparece com muita frequência (entre 90% a 100%), representando fortes elementos de criatividade; o segundo (B) é utilizado quando o indicador aparece várias vezes (entre 60% e 80%), significando boas evidências de criatividade; o terceiro (C) é utilizado quando ele aparece ocasionalmente (entre 30% e 50%), exprime poucas evidências de criatividade; e último (D) é utilizado quando o indicador nunca ou raramente aparece (entre 10% e 20%), traduz insuficiência de criatividade (SUANNO, 2013a, 2013b).

Por meio do olhar complexo e ecoformador, o presente estudo analisou o PPC de Licenciatura em Educação Física da UFT e constatou elementos de criatividade na perspectiva dos parâmetros do instrumento VADECRIE.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO NORTE

A proposta deste capítulo é apresentar, inicialmente, particularidades da Educação Física no Brasil ao longo dos tempos. Por isso, aborda-se as principais influências que marcaram e caracterizaram essa disciplina e os novos rumos que estão se delineando.

Segundo Moura (2006), tanto as atividades físicas como as esportivas já eram praticadas pelas comunidades indígenas, desde a era pré-colombiana. Mas, é no final do século XVIII que surge a Educação Física, como se apresenta no contexto atual, voltada para o corpo. No século XX, a Educação Física estava associada às instituições militares e à classe médica. Isto é, “[...] esses vínculos foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada” (BRASIL, 1997, p. 19). Desse modo,

Visando melhorar a condição de vida dos brasileiros, muitos médicos assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A Educação Física, então, favorecia a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. Além disso, havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia⁷. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma ‘mistura’ que ‘desqualificasse’ a raça branca (BRASIL, 1997, p. 19).

Vale pontuar que a Educação Física teve influência de duas correntes: nacionalista e naturalista. A nacionalista era voltada para atividades que resgatassem o patriotismo, pensada no melhoramento das aptidões físicas em prol da nação. Já a naturalista era subsidiada pela teoria de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), principalmente com sua obra, o romance, *Emílio e a Educação*. No que tange o desenvolvimento das atividades corporais na Educação Física, tem-se ainda como suporte teórico o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), e como educador filantrópico, Jahan Bernhard Basedow (1723-1790) (BETTI, 1991).

Com as guerras como as napoleônicas em curso no mundo, surgem clubes de ginástica, como ocorreu na Dinamarca. Isso introduziu “[...] a ginástica como matéria escolar, e aprova em 1828 uma lei que torna obrigatória a ginástica em

⁷ Termo que se refere aos indivíduos mais aptos, preparados para sobreviver.

todas as escolas. A intenção de tal prática era desenvolver a competência militar e o patriotismo” (MOURA, 2006, p. 6).

Nos anos seguintes, a ginástica foi dividida em quatro partes: a “[...] ginástica médica, a ginástica militar, a ginástica estética e a ginástica pedagógica, concentrando maior atenção na ginástica médica e militar” (MOURA, 2006, p. 6).

Em 1820, esse estilo esportivo se consolida na França com o apoio do governo francês, criando o Ginásio Normal Militar e Civil de Ginástica. O movimento ginástico na França foi consolidado somente em 1852, ocasião da fundação da Escola Militar Normal de Ginástica de Joinville-le-Pont. Nos anos subsequentes, com a ascensão da burguesia, ampliou-se o quadro dos praticantes dos jogos esportivos.

Quem começa a dispor de tempo livre são os burgueses em ascensão, tornando-se os novos adeptos dos jogos esportivos e contribuindo para a sua divulgação. Apesar de criados na Inglaterra, os jogos esportivos não serão adotados nas escolas do país, e sim o método de ginástica Sueca de Per H. Ling, introduzido na Inglaterra entre 1840 e 1850 e tornando-se oficial em 1904, gerando a dualidade de haver ginástica nas escolas primárias e jogo esportivo nas *publicschools* (MOURA, 2006, p. 9).

Mesmo com os novos adeptos aos jogos esportivos, o marco para o movimento esportivo foi o Congresso Atlético Internacional. Isso não se deu como tentativa de ser algo acessível a todos, mas como uma forma de lazer da aristocracia europeia da época.

No Brasil, a partir do século XIX, as atividades físicas são orientadas tanto no meio educacional quanto no militar. Diferentemente dos outros países que buscaram na Educação Física o fortalecimento corporal para a militarização e as guerras, ela foi sugerida, no âmbito brasileiro, como uma forma de contribuição para a formação do Exército nacional.

No campo da saúde, o corpo social também foi medicado, no que tange a higiene das crianças, em especial as classes menos favorecidas socialmente. Assim, “[...] os higienistas lançaram mão da Educação Física, atribuindo-lhe papel de substancial importância, qual seja, criar o corpo saudável, robusto e harmonioso, contrapondo-se ao corpo relapso, flácido, doentio” (MOURA, 2006, p. 12).

Além da eugeniização do povo brasileiro no período colonial, observa-se que após a Independência do Brasil, “[...] os médicos higienistas, então, através da disciplinarização do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade, visavam

multiplicar os indivíduos brancos politicamente adeptos da ideologia nacionalista” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 213).

Desse modo, havia resistência em considerar a Educação Física como elemento educacional, pois ela estava atrelada “[...] ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual [...] pertinente única e tão somente aos escravos” (MOURA, 2006, p. 13). Mesmo com a resistência por parte da classe burguesa em frear e resistir a prática de exercício físico ocorria a implantação de aulas de ginásticas nos colégios brasileiros. Assim,

A Educação Física, quando da sua obrigatoriedade nos currículos de ensino dos institutos educacionais, passou por forte estruturação. A ela foi dada especial relevância nos Pareceres de Rui Barbosa, no Projeto de nº. 224, denominado “Reforma de Ensino e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública” (MARINHO, s/d, p. 161).

Mesmo com essa conquista, os interesses ainda estavam atrelados às ideias dos médicos higienistas e de políticos da elite da época que “[...] fixaram a eugeniização da raça como meta a alcançar, principalmente o fortalecimento muscular dessa raça” (MOURA, 2006, p. 14). Mas, é com a Escola Nova, que a Educação Física ganha outra roupagem, iniciando a difusão dessa prática em nosso país.

4.1 Educação Física escolar: breves considerações

Como em outras áreas do conhecimento, o ensino de Educação Física no âmbito escolar tem desafios a serem transpostos. Dentre eles, dois se destacam: o papel docente e a infraestrutura adequada. O primeiro deve colocar em prática ações pedagógicas que promovam competências não somente para o conhecimento na área, mas que esse conhecimento garanta direta ou indiretamente a qualidade de vida do educando. O segundo remete a pensar que sem condições físicas adequadas, o trabalho pedagógico ficará comprometido, porque não preenche as necessidades básicas para que ele aconteça (FELLIPI *et al.*, 2014).

Em outras palavras, sem um espaço físico condizente para as atividades, os alunos não terão motivação para participar das atividades propostas, por mais que o professor se esforce para promover ações diferenciadas. Possivelmente, pela urgência de uma infraestrutura adequada, ainda se enfrenta no ambiente escolar

certo descaso “[...] por parte dos outros docentes da área, do aluno e até por nossos colegas de profissão, que ainda não percebem a importância da Educação Física no ambiente escolar e para a formação dos alunos” (FELLIPI *et al.*, 2014, p. 4).

Segundo Rizzo e Souza (2013), as aulas de Educação Física não se diferenciam das outras que compõem o currículo escolar, assim como as aulas de matemática, a Educação Física deve fazer sentido para o educando. Isso significa dizer que ele deve entender os motivos da realização de determinados movimentos em relação a sua ação motora, não simplesmente imitá-los ou reproduzi-los.

Paralelamente, o professor de Educação Física deve promover reflexões acerca do corpo humano, que no contexto atual tem sido tratado como um objeto de perfeição, todavia, uma realidade que nem sempre condiz com a grande maioria da população, em especial, a juvenil (RIZZO; SOUZA, 2013). Essa exigência imposta socialmente tem, de certa forma, comprometido a relação que os alunos têm com seu próprio corpo, com isso eles

[...] buscam se identificar com os ditos “padrões” ou modelos de beleza, que não passam de símbolos impostos por meios de comunicação que possuem fins muito diferentes da promoção da saúde ou da vivência e propagação do ser social emancipado (RIZZO; SOUZA, 2013, p. 61).

Esses padrões de beleza se distanciam quase sempre da promoção da saúde. Porque na busca de um corpo supostamente perfeito: magro, esbelto e desejado, muitos buscam dietas milagrosas, que comprometem sua qualidade de vida.

A Educação Física pode promover, no âmbito escolar, discussões acerca da diversidade cultural e da diferença corporal, com isso, o educando terá mais condições de lidar com a influência midiática que padroniza corpos, modos de vestir, de sentir e ser.

4.2 As dimensões formativa e profissional da Educação Física

Segundo Corrêa *et al.* (2016), a Educação Física no Brasil passou por transformações significativas em suas dimensões acadêmicas e profissionais:

Em termos acadêmicos ocorreu um processo de legitimação enquanto área de conhecimento científico, atribuindo-lhe autonomia na produção intelectual que norteia sua prática profissional. Em termos profissionais consolidou-se o status de profissão regulamentada, atrelada a uma ampla discussão sobre as matrizes curriculares de formação no ensino superior, materializada nos cursos de Licenciatura e Bacharel em Educação Física (CORRÊA *et al.*, 2016, p. 28).

Por meio dessas mudanças, deram-se paralelamente as mudanças intersetoriais, ocorridas entre os diálogos da área e seus campos de intervenção, como a escola, o esporte e a saúde. Isso ocasionou novas demandas para os profissionais da área, seja na escola ou em outro espaço de atuação. No âmbito legal, as mudanças também são visíveis:

Quadro 1 - Marcos legais da Educação Física na legislação federal

Ano	Marcos legais
1987	Resolução nº 3
1996	Lei nº 9.696
2002	Resolução nº 1
	Resolução nº 2
2004	Resolução nº 7
2009	Resolução nº 4
2015	Resolução nº 2
2018	Resolução nº 6
	Resolução nº 7
2019	Resolução nº 2

Fonte: autor (2022).

No final da década de 1980, é possível notar que, do ponto de vista legal, a Educação Física teve nova configuração “[...] a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.)” (BRASIL, 1987).

Houve ainda a normatizaçãodo mínimo de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em educação física (bacharelado e/ou licenciatura plena) (Brasil, 1987b); estabelece a carga horária mínima de 2.880 horas; o currículo enquanto um “[...] conjunto de todas as experiências que constituem o caminho que a escola oferece a seus alunos” (Parecer CNE/CES nº 215, 1987, p. 15), passou a ser constituído pela formação e geral e específica.

Em 1996 com a promulgação da LDB regulamenta-se a profissão de Educação Física e atribui às competências ao profissional desta área. E ainda, cria-

se o Conselho Federal (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs).

No ano seguinte o Conselho Nacional de Saúde através da Resolução nº. 218/1997 reconhece o profissional de Educação Física como profissional da saúde, que passa a atuar diretamente com intervenções diretas com seus pacientes.

Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura. Estas diretrizes têm o objetivo de estabelecer as bases para a formação dos professores que atuarão na Educação Básica, garantindo uma formação sólida e coerente, além de promover a qualidade e a melhoria da educação no Brasil. As DCN enumeram o desenvolvimento de competências e habilidades. No entanto,

[...] cabe ao profissional de Educação Física intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da formação cultural, da educação, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004).

Percebe-se na referida Diretriz, que a Educação Física não se limita à formação motora e as atividades de lazer; mas a estas, agregam-se formação acadêmica, ética e cultural.

Além de estabelecer as DCN, elege-se a carga horária dos cursos de licenciatura para 2.880 horas em um período de três anos letivos. A Resolução nº 7, de 2004, institui as DCN para o curso de graduação em Educação Física e estabelece orientações específicas para a licenciatura em Educação Física. A carga horária é alterada para 2.800 horas (3 anos) e da Graduação para 3.200 horas (4 anos).

A partir de 2009, a Resolução nº 4 reforça que a carga horária da graduação é de 3.200 horas, as quais devem ser desenvolvidas no período de quatro anos. Anos depois, em 2015, a Resolução nº 2 padroniza a carga horária de licenciatura para 3.200 horas como é desenvolvida na graduação.

Outra alteração na área de Educação Física ocorreu em 2018 com a Resolução nº 6, que definiu que a graduação em Educação Física se desdobrará em duas etapas: etapa comum e etapa específica, tanto no bacharelado com na licenciatura e cada etapa será composta por carga horária de 1.600 horas. Ainda em

2018, foi publicada a Resolução nº 7 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira entendida como

[...] atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 2).

As atividades de extensão se inserem nas seguintes modalidades: programas; projetos; cursos e oficinas; eventos; prestação de serviços e deve ter no mínimo, “10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018, p. 2). Essa Resolução instiga a pensar sobre a implantação curricular da extensão e na regulamentação a curricularização da extensão.

Em 2019, a Resolução nº2 que define as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação). Desde sua aprovação, tem sido objeto de reflexões e de luta em prol da não descaracterização da formação de professores.

1) legitimação dos institutos superiores de educação como locus preferencial da formação, em detrimento das universidades; 2) simetria invertida, ou seja, coerência entre a formação e a atuação profissional esperada, o que remete à superficialização da formação e 3) competências como “fio condutor” do currículo e da avaliação, pelas quais se busca alinhar os conhecimentos e as práticas profissionais dos professores a padrões externamente estabelecidos (BRASIL, 2019a, s/p).

Tal Resolução ameaça a formação docente no Brasil ao centrar a formação básica/inicial, muitas vezes associada competências e habilidades pré-definidas, deixando de contemplar a subjetividade e o docente, enquanto sujeito. Essa centralidade nas competências docentes expressa remete a “[...] uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência [...], a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes” (FARIAS, 2019, p. 163).

De forma sistêmica essa síntese sobre a formação de professores e formação em educação física, elencada a partir da legislação legal (Quadro 1) pode ajudar a pensar no avanço do currículo na área e o currículo no PPC do curso na UFT. E ainda, nos elementos de criatividade que atravessam os referidos documentos.

Nessa perspectiva, o currículo pode assegurar uma formação cultural (formação humanística) e profissional (aprofundamento do conhecimento) e outra para além das matérias básicas, configurando-se como um instrumento flexível e autônomo favorável a estimular os estudantes de educação física à criatividade.

4.3 A Educação Física na Região Norte

Conhecer a realidade do ensino superior na Região Norte ajuda a compreender sua oferta, em especial, na área da Educação Física. Por essa realidade, será possível verificar como a referida área tem fomentado o pensar criativo na formação proposta.

Antes de adentrar na discussão em si, faz-se importante destacar as particularidades do lócus da pesquisa: a Região Norte. Por sua vez, constituída por sete estados⁸ que oferecem por meio de Instituições de Ensino Superior⁹ (IES), em especial a UFT, o acesso ao ensino superior. Dentre os cursos ofertados, o curso de Educação Física.

A Região Norte é uma área dominada pela Floresta Amazônica, caracterizada pelo vasto volume híbrido, pela diversidade do seu ecossistema e pelos grupos étnicos que lá residem a exemplo, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, dentre outros (BRAGA, 2009). Essa riqueza regional dificulta a implementação das políticas públicas em vários setores dessa região. Dentre as barreiras observadas, destacam-se: população dispersa geograficamente, infraestrutura precária das populações que lá residem, dificuldade de acesso aos povos moradores da Floresta Amazônica.

A Região Norte por ser uma área predominantemente marcada por natureza. A região apresenta o menor grau de urbanização do País, em contrapartida, apresenta alta de crescimento populacional (FREIRE *et al.*, 2018). Essa realidade compromete todos os setores sociais, inclusive o acesso à educação e o rendimento escolar dos estudantes. Isso ocorre pela precariedade das estruturas físicas das

⁸Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

⁹Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade do estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade do estado de Roraima (UERR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Instituto Federal do Tocantins (IFTO).

escolas, a irregularidade de oferta da merenda, a dificuldade ao acesso etc. (OLIVEIRA; LUCENA, 2014).

Em relação ao acesso ao esporte e lazer, nota-se poucos investimentos de políticas públicas nesse setor. Todavia, estudos mostram a importância na promoção de programas, projetos e ações municipais voltados para inclusão social e participação da população que ali reside (SOARES *et al.*, 2011). Além disso, também são importantes a promoção de eventos sociais e festas populares da região, que conjuntamente, fortalecem a cultura local, promovendo a socialização entre os povos.

Partindo dessa premissa reflexiva acerca do papel da Educação Física, não somente no âmbito acadêmico intelectual, mas no que tange a cultura popular, as discussões sobre práticas pedagógicas em sala de aula têm sido negligenciadas nos últimos anos (BRACHT, 2007).

4.3.1 Região Norte do Brasil

A Região Norte do Brasil é a maior região em extensão territorial, com uma área de 3.853.575,6 km², equivalente a 45% do território nacional. Essa região conta com uma população de cerca de 18.430.980 de habitantes (UOL, 2020). Ela é formada por sete estados: Amazonas, Pará, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins, como mostra a figura a seguir:



Fonte: Semesp (2020).

É uma região extremamente rica em potencial hídrico, em especial pela Floresta Amazônica, o rio Amazonas e a Bacia Amazônica (UOL, 2020). O clima predominante nessa Região é o equatorial úmido, com elevadas temperaturas,

chuvas abundantes durante todo o ano. Uma área riquíssima em recursos naturais, com madeiras como mogno, cedro, angelim, andiroba, guaraná, caucho (planta que fornece o látex) e castanheira (SILVA; BACHA, 2014).

Essa riqueza natural atraiu imigrantes nos anos de 1870, que em busca de extração do látex, se embrenharam pela floresta e começaram a povoar a referida região. Além do extrativismo do látex, a castanha-do-pará também foi atrativo para o processo imigratório (espanhol, português e francês). Ao mesmo tempo, para o crescimento econômico regional, com o crescimento, outras frentes se desenvolveram, a exemplo: a construção de portos e ferrovias para escoar a produção extrativista; a instalação de indústrias de pequeno porte (SILVA; BACHA, 2014).

Aos poucos, foram acontecendo construções de espaços públicos, a chegada da energia elétrica e outros. Além do processo extrativista, a Região Norte destacava-se pelas suas riquezas minerais, como a cassiterita (da qual se extrai o alumínio), bauxita, níquel, cobre e outros (SILVA; BACHA, 2014).

Segundo Silva e Bacha (2014), esse cenário contribuiu para incentivos fiscais para a instalação de industrial, como aconteceu em Manaus, bem como a chegada de várias multinacionais como Sanyo, Sony, Toshiba, Yamaha, Honda etc., posteriormente, tornando-se a Zona Franca de Manaus. Com isso, outros setores se desenvolveram, a exemplo: turismo, comércio, hotelaria etc.

Essa breve contextualização instiga pensar: sendo a Região Norte brasileira uma região expressiva em riquezas naturais e econômicas, como ela tem investido na Educação Superior?

4.3.2 Mapeamento do ensino superior da Região Norte

Segundo o Semesp (2020, p. 242), a Região Norte “[...] em 2019, registrou aproximadamente 716 mil matrículas no ensino superior [...] a região com menor número de estudantes do ensino superior do país”. Isto é, ao nível nacional, no que tange as matrículas nos cursos presenciais, observa-se que a Região Norte constituiu a menor quantidade de matrículas do país, como demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 1 - Matrículas de cursos presenciais por regiões no Brasil (2019)

Regiões	Matrículas
Norte	18.430.980
Nordeste	57.071.654
Sudeste	88.371.433
Sul	29.975.984
Centro-Oeste	16.297.074
Brasil	210.147.125

Fonte: Semesp (2020).

Verifica-se que, na Região Norte, os estados do Pará e Amazonas lideraram o quantitativo de matrícula na região, como detalha a tabela a seguir:

Tabela 2 - Matrículas cursos presenciais na Região Norte (2016 a 2019)

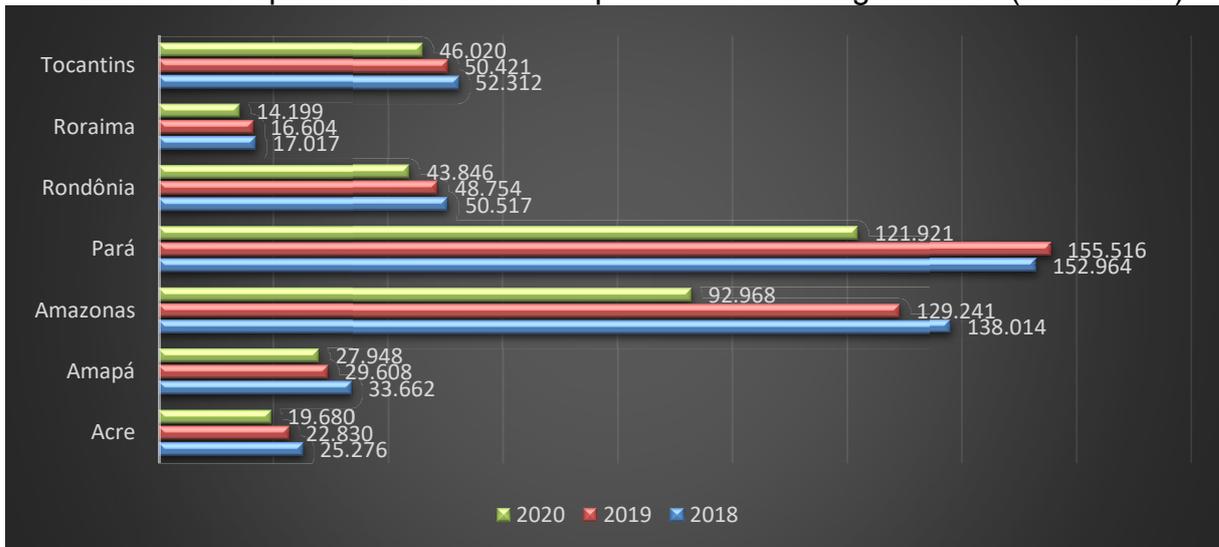
Estados	Matrículas				
	2016	2017	2018	2019	2020
Acre	26.404	25.350	25.276	22.830	19.680
Amapá	35.759	33.798	33.662	29.608	27.948
Amazonas	140.908	140.048	138.014	129.241	92.968
Pará	148.744	153.089	152.964	155.516	121.921
Rondônia	49.123	50.869	50.517	48.754	43.846
Roraima	19.839	17.769	17.017	16.604	14.199
Tocantins	52.751	52.828	52.312	50.421	46.020
Total	473.528	473.751	469.762	452.974	366.582

Fonte: Semesp (2017, 2018, 2019, 2020).

A Tabela 2 apresenta um panorama das matrículas efetivadas nos cursos presenciais na Região Norte. Observa-se que em 2019 apenas as IES do Pará tiveram aumento no quantitativo, enquanto as outras tiveram decréscimo no número de alunos matriculados.

No ano seguinte, em 2020, verifica-se que a queda de matrículas no ensino superior deu-se em todas as IES da região, no comparativo de 2018 e 2019. Para detalhar a referida queda apresenta-se gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Comparativo de matrículas presenciais na Região Norte (2018-2020)



Fonte: Semesp (2017, 2018, 2019, 2020), adaptado.

O Gráfico 1 mostra queda acentuada em 2020 nas matrículas dos cursos presenciais da região Norte. Isso representa menos estudantes ingressantes no ensino superior. A pandemia do novo coronavírus pode ser um dos fatores que ajudam a explicar tal queda, pois foi um período marcado pelo isolamento social e pelo ensino remoto emergencial na educação brasileira. Paralelamente soma-se, o acesso à internet que não se deu de forma igualitária entre as classes sociais brasileiras,

[...] enquanto a maioria dos domicílios de classe A e B acessavam a Internet por conexão banda larga fixa (87% e 81%, respectivamente), a maior parte dos domicílios das classes DE acessavam a Internet por meio de conexão móvel via modem ou chip 3G ou 4G (47%). [...]. Percebe-se, assim, que o acesso à Internet fixa no país ainda permanece restrito a uma parcela mais rica da população. Para as classes menos favorecidas economicamente, que representam a maior parte da população, as conexões móveis e os aparelhos celulares aparecerem como portas de entrada para o acesso à Internet (CGI.BR, 2020, p. 122).

O acesso à internet no ensino superior não comprometeu somente as IES da Região Norte, mas instituições de todo o País. Essa particularidade explica o porquê de muitas IES suspenderem suas aulas e demorarem a aderir ao ensino remoto emergencial.

Enquanto as atividades estavam suspensas, várias universidades ofereceram o empréstimo de computadores/*tablets* e chips de celular aos alunos, como estratégia para garantir o acesso à internet. Foi uma forma de “[...] garantir a

acessibilidade e a equidade de acesso ao ensino remoto emergencial” (APPENZELLER *et al.*, 2020, p. 4).

Outra estratégia para garantir o ensino foram as políticas estudantis desenvolvidas pelas IES da Região Norte (Quadro 2), em especial aos estudantes em vulnerabilidade social.

Quadro 2 - Políticas de assistência estudantil e de permanência na Região Norte

IES da Região Norte	Auxílios
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação emergencial em pecúnia - Moradia - Financeiro (aquisição de equipamentos eletrônicos) - Creche - Aquisição de material didático
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação emergencial em pecúnia - Moradia - Transporte - Financeiro (aquisição de equipamentos eletrônicos) - Creche - Destinados a pessoas com deficiência
Universidade Federal do Pará (UFPA)	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação emergencial em pecúnia - Financeiro (aquisição de equipamentos eletrônicos) - Destinados a pessoas com deficiência
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação emergencial em pecúnia - Moradia - Financeiro (aquisição de equipamentos eletrônicos) - Específicos para estudantes indígenas e quilombolas - Destinados a pessoas com deficiência
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação emergencial em pecúnia - Moradia - Financeiro (aquisição de equipamentos eletrônicos)
Universidade Federal de Rondônia (UFRR)	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação emergencial em pecúnia - Moradia - Transporte - Creche - Financeiro (aquisição de equipamentos eletrônicos)
Universidade Federal de Roraima	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação emergencial em pecúnia - Moradia - Transporte - Financeiro (aquisição de equipamentos eletrônicos)
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação emergencial em pecúnia - Moradia - Específico para saúde - Financeiro (aquisição de equipamentos eletrônicos) - Específicos para estudantes indígenas e quilombolas - Destinados a pessoas com deficiência

Fonte: adaptado de Mauricio *et al.* (2020).

Percebe-se que apesar das inúmeras iniciativas, os auxílios emergenciais não foram suficientes para garantir o acesso ao ensino remoto e dar continuidade aos estudos no ensino superior na Região Norte.

Outro dado importante que ajuda a pensar a problemática desta pesquisa é o quantitativo de IES na Região Norte. Observa-se um crescimento significativo de IES distribuídas em três estados: Acre (3), Pará (16) e Tocantins (2), como ilustra a tabela a seguir:

Tabela 3 - Quantitativo de IES na Região Norte

Estados	IES				
	2016	2017	2018	2019	2020
Acre	11	11	11	14	11
Amapá	16	15	15	14	15
Amazonas	21	20	24	24	26
Pará	36	54	57	73	71
Rondônia	34	33	35	33	30
Roraima	7	7	8	8	8
Tocantins	25	24	24	26	24

Fonte: Semesp (2017, 2018, 2019, 2020).

Apesar do crescimento no número de instituições nos três estados mencionados, verifica-se (Tabela 3) que apenas o estado do Pará teve aumento do quantitativo de matrículas nos cursos presenciais em 2019. A hipótese é que a interiorização do ensino superior no estado possibilitou a democratização ao seu acesso. Enquanto Acre e Tocantins tiveram decréscimo se comparado ao ano anterior.

A Tabela 3 mostra que, em 2020, houve o fechamento de IES nos estados do Acre, Pará, Rondônia e Tocantins. Acredita-se que o decréscimo no número de IES pode ser explicado por dois fatores: a pandemia eo corte orçamentário das universidades por parte do Governo Federal. O último corte orçamentário, acumulado desde o ano de 2019, implicou diretamente a “[...] descontinuidade de muitas políticas públicas implementadas, direcionadas à ampliação da oferta de acesso e de inclusão ao Ensino Superior” (CAVALCANTI; GUERRA, 2022, s/p).

4.3.3 Cursos de Educação Física na Região Norte

Segundo Souza (2016), o Sistema de Educação Superior Brasileiro se estrutura por uma expressiva diversidade institucional, tanto dentre as IES públicas (federais, estaduais ou municipais), quanto das privadas (particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas).

Como já mencionado, interessa-se neste estudo as IES públicas federais. bem, como não foi interesse mapear os cursos na área ofertados na modalidade a distância, portanto, prioriza-se matrículas efetivadas para cursos presenciais.

De imediato, é oportuno destacar que as formações iniciais em Educação Física são predominantemente em Licenciaturas. Elas são ofertadas presencialmente, possuem regime de matrícula semestral, duração de quatro anos e sucintamente possuem as seguintes características:

Quadro 3 - Características dos cursos de Licenciatura de Educação Física

IES	Carga horária			Vagas	Formas de Acesso	Ações afirmativas de acesso e permanência
	Total	Estágio	Ativ. Compl.			
IFTO	3.370	400h	200	40	Sisu Processo tradicional Transferência	Bolsa de iniciação científica Monitorias Atendimento médico-odontológico e psicossocial Bolsa permanência Subsídio na alimentação estudantil
UERR	3.215	405h	200	40	Vestibular	Bolsas de iniciação científica
UFAC	3.605	405h	200	40	Não menciona	Não menciona
UFAM	3.140	420h	200	50	Processo Seletivo Macro Processo Seletivo Contínuo	Não menciona
UFNT	3.225	415h	215	40	Vestibular ENEM	Programa Institucional de Monitoria (PIM) Programa Especial de Treinamento/Tutoria (PET) Programa de Mobilidade Acadêmica (PMA) Programa Pro-docência Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Residência Pedagógica
UFPA	3.107	408h	200	40	Vestibular	Bolsa de Iniciação Científica Bolsa-trabalho Monitoria
UFT	3.450	420	210	50	Sisu Vestibular Extravestibular	Programa Institucional de Monitoria (PIM) Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) Programa Especial de Treinamento/Tutoria (PET) Programa de Mobilidade Acadêmica (PMA)

						Programa Pro-docência Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI).
UNIFAP	3.660	405	210	50	Não menciona	Monitoria
UNIR	3.250	400h	200	45	Processo seletivo Convênio ou acordo cultural internacional; Transferência; Portadores de diplomas de nível superior	Bolsa Permanência Auxílio Alimentação Auxílio Creche Auxílio Moradia Auxílio Transporte PIBID ¹⁰ Monitoria Acadêmica PIBIC ¹¹

Fonte: autor (2022).

O Quadro 3 mostra que na Região Norte existe nove cursos de Educação Física, na modalidade de Licenciatura. Nesse caso, os cursos de formação devem contemplar “[...] dimensões biológicas, sociais, culturais, didático pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano” (BRASIL, 2004, p. 15).

Essa perspectiva foge à cartesiana, que considera o conhecimento como fragmentado, compartimentado. Ela prima pelo “[...] pensamento Ecosystemico, fundamentado na complexidade, exige o repensar a docência de um modo mais articulados, integrados e competentes” (MORAES, 2010, p. 176).

Afinal, a formação inicial é o “[...] momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2008, p. 216).

O Quadro 5, evidência as ações afirmativas de acesso e permanência programadas pelas IES da região Norte, aos estudantes de camada popular. São políticas inclusivas concebidas pelo estado que podem não somente oportunizar o ingresso, mas que a graduação seja concluída.

Sem dúvida está programação configura-se como fomento a melhoria as diferenças. Isto é, uma forma de possibilitar aos estudantes menos favorecidos economicamente a oportunidade de uma formação superior.

Estudos mostram que um dos maiores entraves que dificulta a permanência e a formação acadêmica no âmbito universitário brasileiro é a condição econômica do estudante (PORTES, 2001; SANTOS, 2009; SILVA, 2003). Portanto, as ações afirmativas funcionam como um meio de efetivar e garantir a permanência daqueles em situação de vulnerabilidade social na universidade. Além disso, elas também

¹⁰Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

¹¹Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

desempenham um papel importante na redução da evasão no ensino superior e em outras áreas.

O Quadro 5 chama atenção porque a opção pela licenciatura (docência), em qualquer área do conhecimento, nem sempre é a opção mais atrativa. Ela remete ao prestígio acadêmico e social, em especial, no que tange a remuneração salarial, como advertem Gatti e Barreto (2009).

Esses dois fatores, *status quo* e a baixa remuneração salarial, são decisivos na hora de escolher a carreira formativa e profissional. Desse modo, a Região Norte foge a essa realidade, ao ofertar a licenciatura nos cursos de licenciatura em Educação Física.

A formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico (GATTI; BARRETO, 2009, p. 155).

Essa realidade ajuda a entender o mapa dos três cursos mais procurados nas IES públicas da Região Norte, considerando as matrículas presenciais. Os cursos foram: Direito, Enfermagem e Odontologia (Acre); Direito, Enfermagem e Administração (Amapá e Amazonas); Direito, Enfermagem e Pedagogia (Pará); Direito, Enfermagem e Engenharia Civil (Rondônia, Roraima e Tocantins) (SEMESP, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

Com exceção do Pará, com o curso de Pedagogia, nos demais estados predominam os cursos voltados para a formação de bacharelado. Em contrapartida, em 2019, o curso de Educação Física está entre os dez mais procurados nos estados do Pará e Tocantins.

Nesse contexto é importante salientar que o sistema educacional brasileiro está em risco iminente de falta de professores no ensino básico. Esse apagão pode ser explicado por diversos fatores, dentre eles: desinteresse em seguir a carreira de professor; envelhecimento do corpo docente nos últimos anos; abandono da profissão devido às condições de trabalho (infraestrutura adequada, baixa remuneração salarial, violência escolar, saúde mental e outros) (SEMESP, 2022).

Essa realidade pode ser constatada pela procura dos cursos de licenciatura, que em 2020 ofereceram 2,9 milhões de vagas, mas as matrículas neste período representavam 19,2% das vagas oferecidas (SEMESP, 2022).

E quando se observa esses números geograficamente a região Norte, apenas 25,6% estão matriculados em um curso de licenciatura. No que tange a taxa de evasão esse número chega a 29,9%. E quando se verifica o curso de educação física essa taxa, em 2016, correspondeu a 33,7% (SEMESP, 2022).

Esses números evidenciam o desinteresse dos estudantes pela formação docente, conseqüentemente uma possível falta de professores da rede básica de ensino (SEMESP, 2022). O que vai impactar diretamente as licenciaturas no ensino superior e implica obrigatoriamente falar/discutir sobre a formação de professores.

4.4 O curso de Educação Física no estado do Tocantins

Antes de tratar do curso de Educação Física no Tocantins é importante ressaltar que o referido Estado é uma federação jovem que foi criada em 1988, com a Promulgação da Constituição Federal brasileira.

A criação do ensino superior no Estado ocorreu no início do século XXI, com a Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), que paulatinamente fomentou a regionalização da educação superior nos câmpus universitário distribuídos no referido Estado.

Nesse contexto, os cursos de licenciatura na Região Norte nascem a partir da carência de professores na educação básica, em torno de 16,4% de professores atuando no Ensino Fundamental. Conseqüentemente revelou a carência de professores com ensino superior. No caso da área de Educação Física a situação era mais preocupante, pois os dados mostravam que

[...] junto aos sistemas de ensino locais, constando-se que, em nível de Sistema Estadual, a Regional de Miracema possui 27 professores atuando na área de Educação Física, sendo que apenas dez possuem a formação específica da área em que atuam. Já na Secretaria de Educação do Município de Miracema existem cinco professores atuando, sendo que nenhum deles tem formação na área (PPC, 2018, p. 19).

Observa-se que além do quantitativo reduzido de professores na área de Educação Física, outro fator se destaca, a formação específica (qualificação) de professores na área.

A criação do curso de Educação Física em Miracema foi pensada nos anos de 2008. A criação foi paulatinamente sistematizada por meio de esforços da comunidade universitária e fundamentado na interdisciplinaridade. A primeira oferta do curso ocorreu em 2010, na modalidade PARFOR, no regime modular presencial com a finalidade em atender a falta de profissionais de professores de educação física escolar tocantinense.

Nessa perspectiva, o PPC do curso foi construído fundamentado no princípio de capacitar e qualificar profissionais na área de Educação Física na região Norte. Ele foi reestruturado em princípios curriculares que podem fomentar a criatividade e a inovação no âmbito pedagógico formativo. Isso influenciará na atuação dos futuros profissionais da área.

Atualmente, o estado do Tocantins possui quatro instituições que ofertam o curso de Licenciatura em Educação Física, sendo três públicas: Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e Instituto Federal do Tocantins (IFTO); e uma privada: Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

Na impossibilidade de contemplá-las neste estudo, como já mencionado, o recorte analítico o qual dar-se-á na primeira Universidade, a partir dos seguintes critérios: IES pública e gratuita; oferta curso de Licenciatura em Educação Física; atender a demanda formativa de profissionais na área de Educação Física.

A UFT enquanto IES simboliza um cenário historicamente vivido pela comunidade tocantinense, que enfrentou no final da década de 1990 a transição da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) para UFT. Recentemente, em 2019, houve um novo movimento transitório, a criação da UFNT, que desmembrou os câmpus de Araguaína e Tocantinópolis da UFT.

Essa necessidade de criação de uma nova IES surgiu para atender demandas por formação superior na Região Norte de Tocantins e da Amazônia Legal¹². Isto é, ela foi

¹²Abrange nove estados do Brasil: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e uma parte do estado do Maranhão.

[...] concebida para atender às circunstâncias da nova conjuntura econômica e política do Brasil no mundo contemporâneo, bem como às especificidades sociais e econômicas da região. A nova instituição terá como base filosófica a excelência acadêmica com pluralidade pedagógica e flexibilidade de formação; a ampliação do acesso ao ensino com inclusão social; eficiência, com uso otimizado de recursos públicos; perspectiva de sustentabilidade; impacto no desenvolvimento econômico, social e humano da Região (UFNT, 2021, p. 6).

Com o desmembramento dos campi, os cursos que antes eram ofertados pela UFT passaram a ser oferecidos pela UFNT¹³, dentre eles está o curso de Licenciatura em Educação Física em Tocantinópolis. Apesar de a Educação Física na UFNT não ser objeto desta pesquisa, considera-se pertinente detalhar sucintamente como ocorreu tal processo transitório.

A UFT é originária de um movimento que desejava a implantação de uma instituição pública federal no jovem estado do Tocantins, tendo sua história ligada a um processo desencadeado no final da década de 90. A UFT foi criada no ano 2000¹⁴, tendo sua implantação efetivada em maio de 2003, sob a responsabilidade institucional da Universidade de Brasília¹⁵ (UnB). Ela é fruto de um processo marcado por vários enfrentamentos, oriundos da sociedade civil e da comunidade estudantil (SOS Unitins) que, conjuntamente, lutavam por uma universidade pública federal, gratuita e de qualidade (SOUZA, 2007).

Para melhor entender, faz-se necessário retomar o período de 1990, ocasião em que o estado do Tocantins possuía apenas a Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), que inicialmente era subsidiada pelo Estado e, posteriormente, tornou-se uma Fundação de Direito Privado (SOUZA, 2007). Como Fundação, o ensino passou a ser cobrado e seus alunos não conseguiam arcar com as despesas, ocasionando o endividamento, conseqüentemente a evasão e a não conclusão de seus estudos.

Nesse cenário, intensas lutas foram travadas pela comunidade estudantil contra a privatização da Unitins. Esse processo resultou em um Termo de Compromisso do Estado, assinado pelos estudantes, suspendendo as dívidas acadêmicas existentes com a Unitins. Paralelamente, o Governo Estadual assumiu o compromisso junto à classe estudantil de lutar pela criação de uma universidade

¹³ Mesmo com o processo de transição, todos os cursos da UFNT ainda estão vinculados ao e-mec da UFT.

¹⁴ Lei nº 10.032/2000.

¹⁵ Decreto nº 4.279, de 21 de junho de 2002 e foi designado o professor doutor Lauro Morhy, na época reitor da Universidade de Brasília, para o cargo de reitor *pro tempore* da UFT.

pública federal no Estado. Afinal, o Tocantins “[...] era a única unidade da federação que ainda não possuía uma universidade federal” (SOUZA, 2007, p. 15).

A criação da UFT foi autorizada no governo Fernando Henrique Cardoso, por meio do Projeto de Lei n. 3.126/2000. A criação de uma universidade pública era um anseio da sociedade tocantinense.

A partir de então, o processo de implantação começou, por meio de comissões instaladas: a primeira em 2001, sob os cuidados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; a segunda, em 2002, atribuída a Universidade de Brasília (UNB), que organizou administrativamente¹⁶ a referida instituição; a terceira sob a direção da Universidade Federal de Goiás (UFG), que legitimou sua implantação.

Em cada comissão, ações foram implantadas, por exemplo, em 2001, o Ministro da Educação, Tarso Genro¹⁷, homologou o Estatuto da Fundação¹⁸, o que possibilitou a instalação dos Órgãos Colegiados Superiores¹⁹. Com isso, a UFT incorporou todos os cursos de graduação e de mestrado da Unitins, bem como o corpo discente, constituído por mais de oito mil alunos, equipamentos e a estrutura física de sete câmpus. A partir de então, a missão da UFT foi

[...] produzir conhecimentos para formar cidadãos e profissionais qualificados e comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia e de se tornar um diferencial na educação e no desenvolvimento de pesquisas e projetos inseridos no contexto socioeconômico e cultural do estado (UFT, 2016, p. 9).

Nos anos seguintes, o processo de implantação foi sendo constituído paulatinamente com a elaboração documental institucional, como o Estatuto e o Regimento, as Regulamentações e Normatizações, além disso, foi realizado concurso para professor. Somente em maio de 2003, a UFT foi implantada de fato, iniciando suas atividades acadêmicas, com a posse primeiros docentes efetivos, com a transição dos cursos regulares de graduação e com a incorporação do patrimônio móvel e imóvel (UFT, 2021).

Em 2006, foi publicado o Planejamento Estratégico (PE) (2006-2010), com objetivo de direcionar ações para o crescimento da instituição, que tem como missão “[...] formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da

¹⁶Decreto nº 4.279, de 21 de junho de 2002.

¹⁷Portaria no 658, de 17 de março de 2004

¹⁸Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)

¹⁹O Conselho Universitário (Consuni) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe).

Amazônia Legal por meio da educação inovadora, inclusiva e de qualidade” (UFT, 2021, s/n.).

Atualmente, a UFT vem se consolidando como multicâmpus distribuídos nas seguintes cidades: Arraias²⁰, Gurupi²¹, Porto Nacional²², Palmas²³; Miracema²⁴, Araguaína²⁵ e Tocantinópolis²⁶, como detalha a figura a seguir:

Figura 6 -Multicâmpus da UFT



Fonte: UFT (2021).

²⁰ Cursos nas áreas: Direito (Bacharelado), Matemática (Licenciatura), Pedagogia (Licenciatura), Educação do Campo - Habilitação em Artes e Música (Licenciatura), Turismo Patrimonial e Socioambiental (Tecnológico) (UFT, 2017).

²¹ Cursos nas áreas: Agronomia (Bacharelado), Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia (Bacharelado), Engenharia Florestal (Bacharelado), Química Ambiental (Bacharelado) (UFT, 2017)

²² Cursos nas áreas: Ciências Sociais (Bacharelado), Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), Geografia (Bacharelado e Licenciatura), História (Licenciatura), Letras - Libras (Licenciatura), Letras - Língua Portuguesa e Literaturas (Licenciatura), Letras - Língua Inglesa e Literaturas (Licenciatura), Letras - Língua Inglesa e Literaturas (Licenciatura) (UFT, 2017).

²³ Cursos nas áreas: Administração (Bacharelado), Arquitetura e Urbanismo (Bacharelado), Ciência da Computação (Bacharelado), Ciências Contábeis (Bacharelado), Ciências Econômicas (Bacharelado), Direito (Bacharelado), Jornalismo (Bacharelado), Enfermagem (Bacharelado), Engenharia Ambiental (Bacharelado), Engenharia Civil (Bacharelado), Engenharia de Alimentos (Bacharelado), Engenharia Elétrica (Bacharelado), Filosofia (Licenciatura), Medicina (Bacharelado), Nutrição (Bacharelado), Pedagogia (Licenciatura), Teatro (Licenciatura) e Graduações em EaD. (UFT, 2017).

²⁴ Cursos nas áreas: Educação Física (Licenciatura), Pedagogia (Licenciatura), Psicologia (Bacharelado), Serviço Social (Bacharelado) (UFT, 2017).

²⁵ Cursos nas áreas: Biologia (Licenciatura), Biologia (Licenciatura EAD), Física (Licenciatura), Geografia (Licenciatura), História (Bacharelado), História (Licenciatura), Letras – Inglês (Licenciatura), Letras – Português (Licenciatura), Matemática (Licenciatura) Medicina (bacharelado), Medicina Veterinária (Bacharelado), Química (Licenciatura), Tecnologia em Gestão Cooperativas (Tecnólogo), Tecnologia em Gestão de Turismo, Tecnologia em Logística, Zootecnia (Bacharelado) (UFT, 2017).

²⁶ Cursos nas áreas: Ciências Sociais (Licenciatura), Educação Física (Licenciatura), Educação do Campo (Licenciatura), Pedagogia (Licenciatura) (UFT, 2017), e mais recentemente o curso de direito.

A UFT conta com mais de 18 mil alunos, mantém 62 cursos de graduação, além de dezenas de cursos de especialização, 17 mestrados acadêmicos, 12 mestrados profissionais e 6 doutorados. Isso permite aos estudantes de várias regiões o acesso ao ensino público superior (UFT, 2021, s/n).

Assim, o curso de Licenciatura em Educação Física ofertado pela UFT nos câmpus de Tocantinópolis e Miracema do Tocantins objetiva:

[...] formar o professor para atuar na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), qualificando-o para compreender, analisar e refletir criticamente a respeito das diferentes expressões do movimento humano, do esporte educacional e das práticas de saúde e de lazer social que interagem com a escola, com a cultura e com a sociedade (UFT, 2019, p. 1).

A partir de 2019, com a criação da UFNT, duas unidades acadêmicas da UFT foram desmembradas e Tocantinópolis passaram a fazer parte da UFNT. A criação da nova Universidade foi fruto das mudanças universitárias em curso e das demandas oriundas da comunidade universitária e da organização civil. Em outras palavras, a UFNT nasceu de um movimento realizado nesse período, pelos docentes, discentes, servidores e organizações civis que defendiam a criação e implantação de uma universidade federal com sede na região (UFT, 2021).

Isso foi possível diante do desmembramento de dois câmpus: Araguaína e Tocantinópolis. A partir desse momento, conquistariam autonomia financeira e pedagógica, tornando-se uma nova Universidade que abrangeria 66 municípios do Tocantins, Pará e Maranhão (UFT, 2019).

Para melhor entender a transição da UFT para UFNT, sistematiza-se a legislação que a circunda, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 - Atos legislativos

Ano	Legislação
2016	Proposta de criação da UFNT
2018	Projeto de Lei n° 5274/2016
2019	Projeto de Lei n° 2479/2019
2019	Lei n° 13.856 Criação da UFNT
2019	Termo de cooperação da UFT e UFNT
2020	Portaria n. 346 Nomeação da Comissão Central e Grupos de Trabalho (GT)
2020	Portaria n. 555 Nomeação do Reitor pro tempore da UFNT: Airton Sieben
2020	Portaria n. 01 Institui Comissão de Sistematização do Estatuto da UFNT
2020	Portaria n. 02 Estabelece a composição provisória do Conselho Universitário da UFNT até a aprovação de seu estatuto.
2020	Resolução n. 01 Estabelece o Regulamento da Assembleia Estatuinte da UFNT

Fonte: adaptado de UFT (2021).

Com esse desmembramento e a criação da UFNT, o curso de Educação Física ofertado por Tocantinópolis passou a compor a lista de cursos da nova instituição. Como não é o recorte deste estudo contemplar essa discussão, apenas enumerá-la no sentido de mostrar que o PPC da UFT constitui a base para a construção do PPC da UFNT.

Após essa breve contextualização do processo de transição que ocorreu na UFT, apresenta-se a seguir, a metodologia desta pesquisa, e no capítulo seguinte, a análise do objeto de pesquisa, o curso de Licenciatura em Educação Física ofertado pela UFT.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se como a pesquisa foi realizada, enaltecendo o passo a passo e os diferentes ângulos da referida investigação. Por pesquisa, entende-se como “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 155).

Por isso, sua construção requer um conjunto de elementos sistematizados, dentre eles, planejamento, elaboração, pesquisa, ferramentas e técnicas de coleta de dados, análise dos dados, e outros. Pois, diferentemente de outras formas de investigação, a pesquisa caracteriza-se como “[...] a criação de um corpo de conhecimentos sobre certo assunto [...], por isso deve apresentar certas características específicas” (GATTI, 2002, p. 9).

Para tanto, recorreu-se a metodologia entendida como “[...] conjunto de técnicas e procedimentos que ajudam na produção do descobrimento, fazendo a resposta aparecer” (SILVA, 2010, p.19). Para melhor compreendê-la, apresenta-se os detalhes que propiciaram todo o processo investigativo.

5.1 Quanto à finalidade, aos objetivos e à abordagem ao problema

Em relação a finalidade deste estudo, trata-se de uma pesquisa básica, pois prima para completar uma lacuna no conhecimento (GIL, 2010) sobre a criatividade nos cursos de licenciatura em Educação Física. Já no que se refere aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória cuja finalidade é proporcionar mais informações sobre o assunto estudado (GIL, 2010). Sobre a abordagem deste estudo, classifica-se como qualitativa, pois, se “[...] responde as questões muito particulares. Ela se preocupa [...], com um nível da realidade que não pode ser quantificado. [...] ela trabalha com [...] fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Em relação às técnicas e aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa documental, pois se baseia em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa (GIL, 2010; MARCONI; LAKATOS, 2003). Nesse caso, o *corpus* da pesquisa foi o Projeto

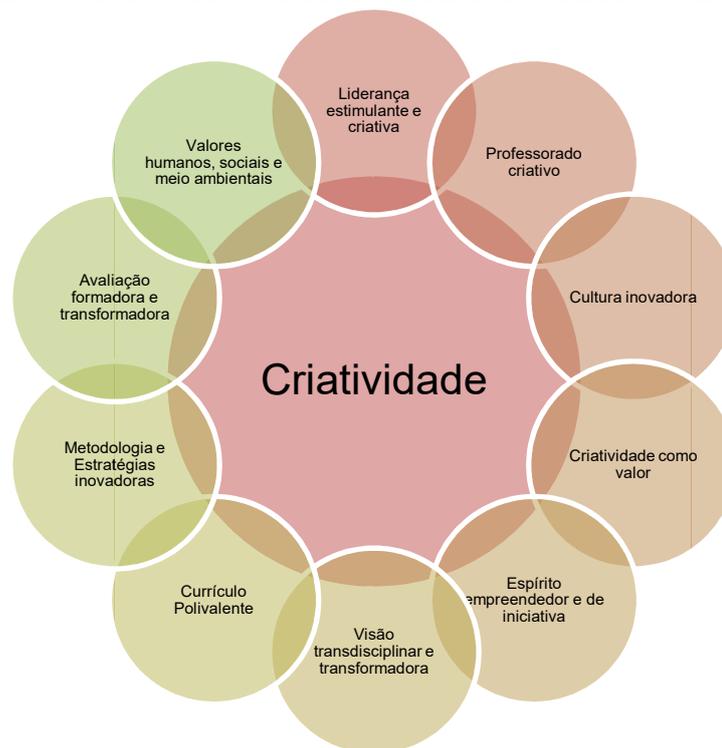
Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Licenciatura de Educação Física da UFT, câmpus Miracema.

5.2 Análise documental

O fio condutor da análise documental é a epistemologia da complexidade, sustentada pelo pensamento criativo de Torre (2005, 2009, 2012) e o pensamento complexo de Morin (2000, 2001, 2007).

Ainda, agrega-se a esta análise, o instrumento para valorar/reconhecer o desenvolvimento criativo de instituições educacionais - VADECRIE (TORRE, 2012), constituído de parâmetros/indicadores (Figura 7) que podem ajudar a reconhecer os elementos de criatividade no curso de Licenciatura em Educação Física.

Figura 7 - Parâmetros indicadores da criatividade - VADECRIE



Fonte: adaptado de Torre (2012).

A Figura 7 detalha os indicadores que podem verificar os potenciais da criatividade no espaço educativo, pois o VADECRIE

[...]não tem a intenção de “avaliar”, examinar e qualificar, senão de valorar e reconhecer potenciais, visões, cultura e práticas inovadoras. Contribui para a observação, a análise e a aplicação para verificar o que se está alcançando e o que se pode melhorar. É um referente para a autoanálise institucional. É uma escala orientadora pela qual pode-se subir a níveis superiores de qualidade, de consciência e compromisso. Deixar de lado por um momento as barreiras de qualificações para pensar a educação com outros critérios (TORRE, 2012, p. 12).

No presente estudo, apropria-se de três indicadores de criatividade do instrumento VADECRIE: Currículo polivalente; Criatividade como valor; Valores humanos, sociais e meio ambientais.

Quadro 5 - Parâmetros de três indicadores do VADECRIE

Indicadores	Parâmetros
Currículo polivalente	Currículo polivalente, aberto, flexível, adaptado, vivenciado, centrado em capacidades e metas mais do que em conteúdos acadêmicos. Trabalha os objetivos em termos de competências e metas e os conteúdos curriculares relacionados, ecologizados através de projetos, cenários, situações, simulações.
Criatividade como valor	A criatividade como conceito e valor explícito e reconhecido em projeto educativo e curricular do centro. Integra a filosofia da escola em suas diversas manifestações.
Valores humanos, sociais e meio ambientais.	Consciência e importância atribuída aos valores humanos e sociais, à pessoa em seu contexto, à inclusão dos menos favorecidos. Trabalha valores socioafetivos, ambientais, de liberdade e convivência, de solidariedade e colaboração, dos direitos e deveres como cidadãos

Fonte: Torre (2012).

Mesmo sabendo que a análise do PPC do curso de Licenciatura em Educação Física da UFT à luz dos 10 parâmetros do VADECRIE ficaria mais rica e densa teoricamente, bem como, daria mais evidências sobre os elementos da criatividade no referido documento, optou-se em eleger três desses indicadores.

A escolha destes três parâmetros foi pautada a partir dos seguintes critérios: a) atual debate educacional sobre a curricularização da extensão; b) maior evidência do currículo no PPC do curso; c) a inteireza do ser.

É importante frisar que os parâmetros VADECRIE são compostos pelas seguintes categorias (TORRE, 2009):

- Categoria I: refere-se ao nível de consciência criativa: visão, missão - Cultura Inovadora, Criatividade como Valor, Visão Transdisciplinar no Projeto Educativo, Valores Humanos, Sociais, Meio-ambientais.
- Categoria II: relaciona-se ao potencial e recursos humanos: consciência criativa, liderança estimulante, professores criativos, espírito empreendedor.

- Categoria III: remete a um plano estratégico e de ação: currículo, consciência no planejamento e ação, currículo polivalente, metodologia e estratégias inovadoras, avaliação formadora e transformadora.

Os indicadores de criatividade serão analisados nesta pesquisa da seguinte forma:

- A partir da verificação do cenário pedagógico proposto no PPC
- Doravante se a prática pedagógica elencada no referido documento abrange o contexto educativo, pessoal, social e ambiental
- Se o ato educativo detalhado no PPC considera o aluno como protagonista/autor do conhecimento
- Se a criatividade e a inovação estão integradas no PPC
- Se há uma preocupação em preparar o aluno, na sua integralidade, para a vida

Esse caminho investigativo foi traçado por acreditar que tais intencionalidades, ora verificadas no PPC, propiciam uma prática pedagógica transdisciplinar e criativa, pois extrapola o desenvolvimento do conhecimento científico e acadêmico. Desse modo, contemplando o pensar e o agir para que o aluno tenha possibilidades de aprender para a vida, a exemplo: valores éticos, morais, culturais, emocionais, políticos e ambientais.

Desse modo, mesmo não aplicando questionário (pais, professores, gestores), a análise deu-se com base no documento PPC de Educação Física na UFT, em especial a proposta geral formativa e desenvolvida na instituição, analisado a seguir.

6 ACRIATIVIDADE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFT À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

A Educação Física como uma área de conhecimento dimensional contribui com a educação, com o processo cultural e social, e ainda o processo de saúde (física e mental).

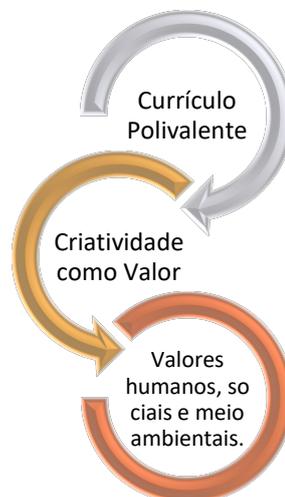
O curso de Educação Física, por si só, se constitui por elementos de criatividade, como, por exemplo, curriculares, habilidades e práticas profissionais, curricularização da extensão.

Este capítulo apresenta os dados provenientes do PPC do curso de Licenciatura em Educação Física da UFTcâmpus de Miracema, aprovado em 2019.

Esse documento expressa o currículo do curso, define e orienta a organização das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no mesmo, em conformidade com a legislação educacional, com as DCNs propostas pelo MEC, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), bem como com outros documentos que dão suporte à sua elaboração e desenvolvimento.

A partir desta premissa busca-se verificar os elementos de criatividade na formação dos futuros profissionais de Educação Física na UFT. Para tanto, apropriou-se do pensamento complexo, por meio de indicadores do instrumento VADECRIE (TORRE, 2012), que foram os parâmetros de análise nesta pesquisa. Todavia, salienta-se que a ênfase se dá nos seguintes indicadores:

Figura 8 - Parâmetros de análise da pesquisa



Fonte: adaptado de Torre (2012).

Acredita-se que todos os indicadores do instrumento VADECRIE possibilitam mapear os elementos da criatividade nas práticas formativas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educação Física²⁷ na UFT. Todavia, elege-se apenas três desses indicadores (Figura 8).

A Educação Física é concebida

[...] como área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, como conteúdo a cultura corporal de movimento, com a finalidade de possibilitar às pessoas o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo (a) cidadão (ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana (UFT, 2019, p. 34).

Essa área do conhecimento – Educação Física – não propõe uma formação linear e fragmentada, na qual o graduando se limita a aprender técnicas e aplicá-las. A intervenção desse profissional deve ser respaldada pela capacidade de aprender e de se auto constituir, bem como desenvolver sua autonomia para atender às necessidades das pessoas, nos campos da educação, saúde, lazer, esporte e cultura.

A prática pedagógica que permeia o principal documentário do curso (PPC) se fundamenta na e pela promoção da interdisciplinaridade, por sua vez, entendida como:

[...] prática acadêmica de ensino, pesquisa e extensão, essenciais à construção do saber, torna-se indispensável à interlocução entre saúde, educação e as ciências sociais aplicadas, principalmente no que se refere ao conhecimento que os profissionais devem adquirir ao longo dos cursos sobre a inclusão social de grupos especiais [...] e os menos favorecidos economicamente, que se constituem como sujeitos de direitos das políticas públicas (UFT, 2019, p. 22).

Esse diálogo possibilitado pela interdisciplinaridade, além de integrar e dialogar com as outras áreas do conhecimento, proporciona ao aluno uma formação diferenciada. Isto é, o saber apreendido não se limita a sua área, mas conversa com outros saberes, o que possibilita ter um leque maior para a solução de problemas e inovar, em situações desafiadoras, pois “[...] a chave não está nos acontecimentos,

²⁷É ofertado no câmpus de Miracema, desde 2010, inicialmente na modalidade Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e posteriormente presencial na unidade do próprio câmpus.

mas sim no que fazemos com eles, na atitude que temos para enfrentá-los [...]” (TORRE, 2012, p. 23).

Durante as observações realizadas na pesquisa, constatamos que o diálogo, a cooperação e a integração das disciplinas se materializavam por meio das práticas interdisciplinares, como orienta Suanno (2015, p. 107) ao expressar que a “[...] interdisciplinaridade demanda interação entre duas ou mais disciplinas na busca da superação da fragmentação do conhecimento”.

Assim, percebe-se que o ensino proposto no PPC não se limita aos conteúdos programáticos, mas se agrega outras abordagens que dialogam como a saúde, os grupos minoritários, as particularidades socioeconômicas e outras. É como se a prática docente ampliasse o olhar do graduando para lidar com a complexidade que o circunda, estimulando-o a autonomia, a criatividade, a novas formas de pensar o seu fazer enquanto profissional da área.

Essa visão acerca da prática acadêmica pedagógica configura-se como “[...] uma prática de cidadania, mediante uma mudança de ótica que requer, sobretudo, mudança de atitude por parte dos protagonistas envolvidos na dinâmica do ensinar e do aprender” (TORRE *et al.*, 2013, p.205). Ou seja, a proposta interdisciplinar formativa favorece caminhos para além da aprendizagem cognitiva, possibilitando ao futuro profissional em Educação Física saberes para a vida. Em especial, por tratar valores humanísticos que visam o respeito social.

As intenções educativas elencadas no PPC se constituem em sua visão, valores e missão acadêmica. A unidade acadêmica de Miracema se apropria dessas intencionalidades e as compartilha com a equipe educativa, o corpo discente e a comunidade em geral.

A missão do IES é “[...] formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal” (UFT, 2016, p. 15). Observa-se que a missão é promover uma educação para além da formação conteudistas em Educação Física, mas que abranja a totalidade do sujeito, mencionando que o conhecimento ora produzido esteja atrelado a uma educação inovadora que prepare seus alunos não somente para a vida profissional, mas para a vida cotidiana. Para tanto, enumera-se os esforços mobilizados, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

- O estímulo à produção de conhecimento, à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e reflexivo; - A formação de profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, aptos à inserção em setores profissionais, à participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar para a sua formação contínua; - O incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e a criação e difusão da cultura, propiciando o entendimento do ser humano e do meio em que vive; - A promoção da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade comunicando esse saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; - A busca permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; - O estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; - A promoção da extensão aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural, da pesquisa científica e tecnológica geradas na Instituição(UFT, 2019, p. 13-14).

Os esforços de toda comunidade acadêmica para garantirem a efetividade da missão destacada anteriormente contempla uma pluralidade de ações que permite a construção de um conhecimento integral e global, superando as barreiras da fragmentação do saber e do conhecimento.

O curso de Educação Física da UFT atende às Diretrizes Curriculares e está sustentado²⁸ conforme orienta a legislação da área (BRASIL, 2004). Em função disso, as dimensões formativas do currículo atendem as diretrizes para os cursos de Educação Física, ou seja, seu PPC alicerça-se nos princípios²⁹, nas competências e habilidades estruturadas na legislação própria do Conselho Nacional de Educação (CNE) e orientadas por valores “[...] sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática (UFT, 2019, p. 28).

Como visão estratégica, a UFT estabelece “[...] ser reconhecida nacionalmente até 2022, pela excelência no ensino, pesquisa e extensão” (UFT, 2019, p.16). Por meio das intencionalidades da missão, valores e visão dessa instituição educativa, por sua vez concebida como agente social, pode ser caracterizada pela:

²⁸ Resolução n.º 7/2004; Parecer CNE/CES 0058/2004; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394 (BRASIL, 1996); Resolução CNE/CP nº 02/2015.

²⁹ a) autonomia institucional; b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; c) graduação como formação inicial; d) formação continuada; e) ética pessoal e profissional; f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; h) abordagem interdisciplinar do conhecimento; i) indissociabilidade teoria-prática; j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica (BRASIL, 2004).

[...] complexidade, consciência de metas compartilhadas, liderança transformadora e caráter ético. Sua gestão se destaca pelo conhecimento de suas forças e fraquezas, adaptação às condições do contexto, combinação de racionalidade e intuição, previsão de dificuldades e problemas, enfatizando o clima organizacional pela importância que tem no desenvolvimento da criatividade, tanto pessoal como grupal e coletiva (TORRE, 2009, p. 55).

Nessa perspectiva, é possível inferir que o curso de Educação Física da UFTfoge ao paradigma tradicional, ao propor múltiplas formas de aprendizagens que instiguem o pensar e o problematizar, ensinando seus alunos a pensarem de forma complexa, com espírito criativo e princípios transformadores.

Em relação ao currículo do curso de Educação Física, considera-se o conhecimento transdisciplinar por meio de uma realidade multidimensional, dinâmica, atravessada por acontecimentos potenciais que precisam ser considerados na formação dos profissionais dessa área, pois

[...] embora a formação em Educação Física esteja inserida na área da Saúde, é imperiosa a compreensão do seu caráter multidisciplinar, que além de possuir um corpo de conhecimento próprio, utiliza-se de conhecimentos produzidos no contexto das ciências biológicas, humanas, sociais, bem como em conhecimentos da arte e da filosofia (UFT, 2019, p. 66).

Nessa perspectiva a formação em Educação Física dialoga de forma multidisciplinar com outras áreas do conhecimento, e está interligada com todos os aspectos (físico, social, político, econômico etc.) da realidade que a constitui.

O PPC do curso de Licenciatura em Educação Física é regido por três dimensões interdependentes inerentes à formação ofertada: “[...] a dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas, a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional e a dimensão da intervenção acadêmico-profissional” (UFT, 2019, p. 33).

Essas dimensões (prática, formativa e interventiva) do currículo concebem à Educação Física

[...] como área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, como conteúdo a cultura corporal de movimento, com a finalidade de possibilitar às pessoas o acesso a este acervo cultural [...]. (UFT, 2019, p. 33-34).

Nessa perspectiva, o movimento corporal humano não se limita ao físico-motor, mas agrega o conteúdo corporal do movimento, para tanto a questão sociocultural e a subjetividade dos sujeitos precisam ser consideradas. Pois, estão interligadas, interconectadas e para materializá-las a formação oferecida ao estudante de Educação Física precisa ser caracterizada pelos aspectos da criatividade.

A dimensão da prática de atividades física remete à possibilidade de acesso a diferentes modalidades de exercícios físicos, a exemplo, dança, arte, ginástica etc.; a segunda significa a viabilidade de formação da área: graduação, pós-graduação, extensão etc.; a última significa que permite ao graduado diagnosticar os interesses e as necessidades individuais de seus clientes, para em seguida avaliá-los, prescrevendo profissionalmente atividades físicas que melhor lhes atende.

Esse diálogo dimensional permite ao graduando conhecer diferentes formas e modalidades de exercícios, não ficando somente em atividades repetitivas e técnicas, mas, por meio dessas, considerando as especificidades de cada corpo e das expressões da cultura corporal do movimento. Essa postura formativa, previamente estabelecida para inovar, mostra que “[...] as práticas pedagógicas precisam adotar procedimentos abertos às flutuações, [...] às mudanças sempre que necessário” (MORAES, 2008, p. 101).

A dinâmica operacional que atravessa a corporeidade por meio das relações, das expressões e dos sentidos transcende a linearidade do ensino. A exemplo,

[...] a corporeidade não se limita à anatomia, à fisiologia, à cultura, aos signos, mas sim, a tudo confere significado e a utilização de tudo ao seu redor passa por um processo de aprendizagem, que vai construindo hábitos, dilatando-se pelo espaço e então permitindo uma permanente manifestação (CARBINATTO; MOREIRA, 2016, p. 193).

À medida que o aluno aprende a religar os saberes, enquanto futuro profissional da Educação Física, ele saberá articular os exercícios físicos às necessidades de cada paciente, seja as de saúde ou as do emocional. Para o aluno, foram ofertadas na graduação práticas pedagógicas que permitiram perceber a “complexidade e a rede de significações que é a vida humana” (CARBINATTO; MOREIRA, 2016, p. 198).

Como mencionado, a presente pesquisa utilizou-se do instrumento VADECRIE na análise documental do PPC, por isso, apropriou-se de três das categorias do referido instrumento.

6.1 Currículo polivalente

Neste subtópico, discute-se um dos parâmetros da categoria VADECRIE: o currículo polivalente. Sabe-se que pensar sobre currículo remete necessariamente falar de avaliação e metodologia, por serem relacionados, interligados. Todavia, mesmo considerando que essas duas categorias atravessam o currículo, centra-se no currículo polivalente.

O currículo, enquanto espaço político e de relações de poder, constitui-se como um elemento singular na formação profissional, por isso “[...] precisa ser construído com base em sólido referencial teórico, marcado por uma concepção histórica, política, econômica e social, que incida, diretamente, no tipo de profissional que se deseja formar” (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013, p. 470). É por meio do currículo que se percebe como o saber está estruturado e como as disciplinas estão hierarquizadas para promover a formação do estudante de Educação Física. Nessa perspectiva, um currículo é polivalente quando se caracteriza:

[...] aberto, flexível, adaptado, vivenciado, centrado em capacidades e metas mais que em conteúdos acadêmicos. Trabalham os objetivos em termos de competências e metas e os conteúdos curriculares relacionados, ecologizados por meio de projetos ecoformativos, cenários, situações, simulações (TORRE, 2012, p. 131).

Observa-se ao longo do PPC que o currículo é centrado em capacidades e metas, integrados a projetos indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão. Por meio dessa premissa, observou-se que o objetivo geral do curso é:

[...] formar o professor da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), qualificando-o para compreender, intervir, analisar e refletir criticamente sobre as diferentes expressões da cultura corporal de movimento, entre elas o esporte, o jogo e a brincadeira, a ginástica, a luta, a dança e as práticas de saúde e de lazer social, em consonância com a realidade social, cultural e escolar no qual estará inserido, além de promover atividades educativas emancipadoras relacionadas a estes âmbitos em instituições escolares, tomando por base os conhecimentos científicos da área de Educação Física (UFT, 2019, p. 26).

Nessa perspectiva, há preocupação em promover atividades educativas emancipadoras para além dos objetivos acadêmicos, ao destacar as diferentes expressões da cultura corporal de movimento. Isso promove uma formação que

dialoga com a emancipação, sustentada pela relação teoria e prática, ou seja, pela religação dos saberes, em uma perspectiva de formação humana.

A estrutura curricular reforça a perspectiva transformadora ao promover ao aluno condições reais de atuação na área, à luz dos teóricos que balizam a formação almejada. A matriz curricular oferece um curso de licenciatura estruturado em oito semestres, contemplando as disciplinas específicas para a licenciatura, de cunho pedagógico e humanístico, conforme quadro a seguir.

Quadro 6 - Matriz Curricular de Licenciatura em Educação Física da UFT

Semestre	Disciplina	Carga Horária
1º	História da Educação Física	60
	Crescimento e Desenvolvimento Motor	60
	Expressão Corporal e Dança	60
	Anatomia Geral	60
	Jogos e Brincadeiras	60
	Projeto Integrador I	60
2º	Instrumentalização científica	60
	Fundamentos Filosóficos em Educação Física	60
	Aprendizagem e Controle Motor	60
	Anatomia aplicada ao movimento	60
	Atletismo na Escola	60
	Projeto Integrador II	60
3º	Prática de Ensino e Formação Docente	60
	Dança na Educação Física Escolar	60
	Teorias da Educação Física Escolar	60
	Introdução à Ginástica	60
	Optativa I	60
	Projeto Integrador III	60
4º	Ginástica Escolar	60
	Fisiologia Humana	60
	Fundamentos Didáticos em Educação Física	60
	Educação Física na Educação Infantil	60
	Esportes I (Esportes de invasão)	60
	Projeto Integrador IV	60
5º	Educação Física no Ensino Fundamental	60
	Fisiologia do Exercício	60
	Psicologia da Educação e do Desenvolvimento	60
	Educação Especial e Práticas Corporais Inclusivas	60
	Estágio Supervisionado em Educação Física Infantil	90
	Optativa II	60
6º	Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	90
	Lutas na Escola	60
	Esportes II (Esportes de rede/parede)	60
	Políticas Públicas e Gestão Educacional	60
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60
		60
7º	Bases cinesiológicas e biomecânicas do movimento humano	
	Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	120
	Práticas corporais de aventura	60
	Esportes III (Esportes de rebatida/campo e Esportes de alvo)	60
	Educação Física no Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	60
	Optativa III	60
8º	Educação Física e saúde na escola	60
	Estágio Supervisionado em Educação Física no Ensino Médio	120
	História e cultura corporal afro-brasileira e indígena	60
	Trabalho de Conclusão de Curso	60
	Atividades Aquáticas	60
	Optativa IV	60
	Atividades teórico-práticas de aprofundamento	210
	Carga Total do curso	3.210

Fonte: adaptado de UFT (2019, p.37-38).

O Quadro 6 detalha que a matriz curricular do curso de Educação Física prioriza nos semestres iniciais (1º e 2º) as disciplinas biológicas e esportivas; nos demais semestres, privilegia as disciplinas da área pedagógica, ou seja, aquelas voltadas para a formação docente. Isso remete dizer que mesmo sendo um curso licenciatura o curso de Educação Física da UFT explora nos primeiros períodos todo o universo do bacharelado (anatomia, fisiologia, biologia).

Como nas demais áreas formativas do ensino superior brasileiro, o currículo de Educação Física caracteriza-se pela fragmentação do saber, isto é, ele é

[...] organizado de modo disciplinar, divide a realidade em vários recortes para uma melhor possibilidade de análise, a partir de disciplinas como bases anatômicas, biológicas, psicológicas e sociológicas, entre outras, aplicadas ao estudo da educação física, com cada uma fornecendo explicações de forma autônoma sobre o ser humano e a realidade (VELOZO, 2010, p. 84).

Essa fragmentação do saber no currículo do curso de Educação Física da UFT, mesmo marcado pelos elementos de criatividade, é complexo, porque ao fragmentar o saber, dificulta-se enxergar o homem como um ser integral. Isto é, concebe-o como um ser formado por núcleos isolados- biológico, psicológico, social, cultural- contrário, pois o homem é um ser integrado aos aspectos biológico, psicológico, social e cultural.

É essa visão tradicional acadêmica do currículo ao fragmentar o saber compromete formação do conhecimento em educação física. A saber, o profissional e educação física que pensa a saúde humana apenas a problemas relacionados a saúde física ou o aspecto físico-motor da pessoa. Isto é, deixa de considerar outros elementos, como, por exemplo, os subjetivos (VELOZO, 2010).

Essa visão auxilia na consideração da estrutura curricular do curso de licenciatura em Educação Física na UFNT. Apesar de a universidade possuir uma organização curricular estabelecida institucionalmente, o currículo da UFNT permite a integração entre diferentes disciplinas ao propor experiências formativas que envolvem práticas educativas com a comunidade e o mundo profissional, enriquecendo a formação do estudante.

Isso é possível porque o currículo está em constante movimento, portanto, em ação, por exemplo, ao conceber projetos pedagógicos como currículo e ainda, ao longo dos estágios supervisionados, que integram o estudante de educação física a realidade escolar local. Portanto, aproxima-o as diferenças, a formação de ser.

Essa perspectiva permite inferir que mesmo tendo uma base voltada para a formação docente, no ambiente escolar, o professor de educação física nem sempre é visto como os outros professores, a exemplo, os que ministram matemática ou português. Assim,

[...] a educação física deveria ter mais prestígio no currículo escolar, em especial, por se tratar de uma disciplina que tem a possibilidade de ser desenvolvida fora e dentro de sala; também por tratar de temas que estimulam o pensar, refletir, questionar sobre os problemas educacionais, sociais e culturais enfrentados pela sociedade, bem como, interferir com propostas inovadoras para solução de tais problemas (GÓES; MENDES, 2009, p.10).

De certa forma, a falta de prestígio da Educação Física no currículo escolar dificulta as possibilidades formativas que a disciplina poderia proporcionar aos estudantes. Uma multiplicidade de conhecimentos que constituem o ser (ontológico), o conhecer (epistemológico) e o fazer (metodológico), pois a realidade que o circunda exige. Assim

[...] a criatividade como expressão de uma fenomenologia complexa transdisciplinar requer diferentes formas de expressão e de materialização do conhecimento ou objeto criativo, diferentes linguagens. Dentre elas, as corporais, lúdicas, poéticas, estéticas, musicais, meditativas, que levem o sujeito transdisciplinar a explorar a riqueza de seu mundo interior, a se autoconhecer melhor, a perceber potencialidades até então adormecidas, ou, até mesmo, a curar sua energia emocional desbloqueando sua energia vital (MORAES, 2015, p. 181).

A busca pelos elementos de criatividade no PPC do curso de Licenciatura em Educação Física permite saber se a formação promovida, juntamente das práticas pedagógicas elencadas, assegura ou permite ao graduando explorar suas riquezas interiores e suas potencialidades, porventura adormecidas. Por meio da análise do documento, também é possível constatar se a prática pedagógica incentiva a criatividade enquanto futuros profissionais de educação física. Para isso, apresenta-se a estrutura curricular do referido curso, detalhada na Tabela 4.

Tabela 4 - Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física na UFT

Estrutura curricular	Carga horária
Atividades Formativas Ampliadas ³⁰ e específicas	2.340
Estágios Supervisionados	420
Atividades Teórico-Práticas	210
Prática como Componente Curricular (PCC ³¹)	420
Carga horária do curso	3.390

Fonte: UFT (2019).

O Quadro 6 mostra que a estrutura curricular do curso tem alcance de formação integral de religação de saberes, as quais atravessam a sociedade, a natureza, a cultura e o mundo do trabalho. Essa estrutura reforça a perspectiva da transdisciplinaridade na formação em Educação Física.

As atividades formativas expressas no currículo primam pela formação de profissionais de Educação Física com “[...] a capacidade de promover novas formas de relação corporal, da pessoa com seu próprio corpo, com os outros corpos e com a natureza externa. Daí a sua íntima relação com a educação” (UFT, 2019, p. 32).

No que tange ao estágio supervisionado³², enquanto espaço formativo é concebido como uma “[...] oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (PIMENTA, 2004, p. 99).

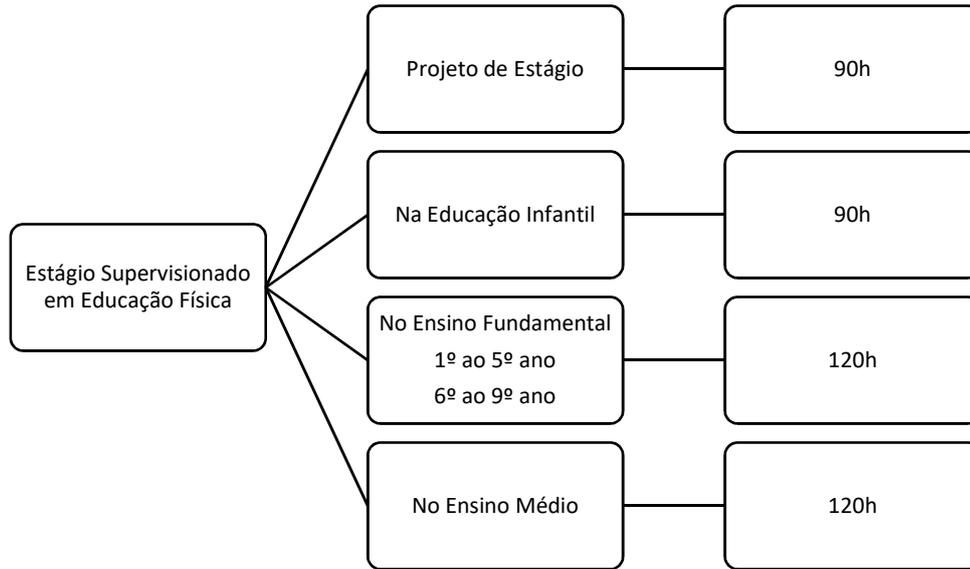
O Estágio em Educação Física acontece em todas as etapas da Educação Básica, isto é, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (I e II) e no Ensino Médio. A carga horária de 420h (Tabela 4) está distribuída da seguinte forma:

³⁰ O estudo da relação do ser humano, em todos os ciclos vitais, com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho, permitindo uma formação cultural abrangente para a competência acadêmico-profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico afins e a especificidade da Educação Física (BRASIL, 2004).

³¹ Refere-se ao próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria [...] uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...]. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo (CNE, 2002, p. 9).

³² Normatizado conforme o Parecer CNE/CES nº 142/2007, a Resolução CNE/CES nº 7/2004 e a Resolução 003/2005, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2019, p. 140).

Figura 9 - Estrutura do Estágio Supervisionado



Fonte: UFT (2019).

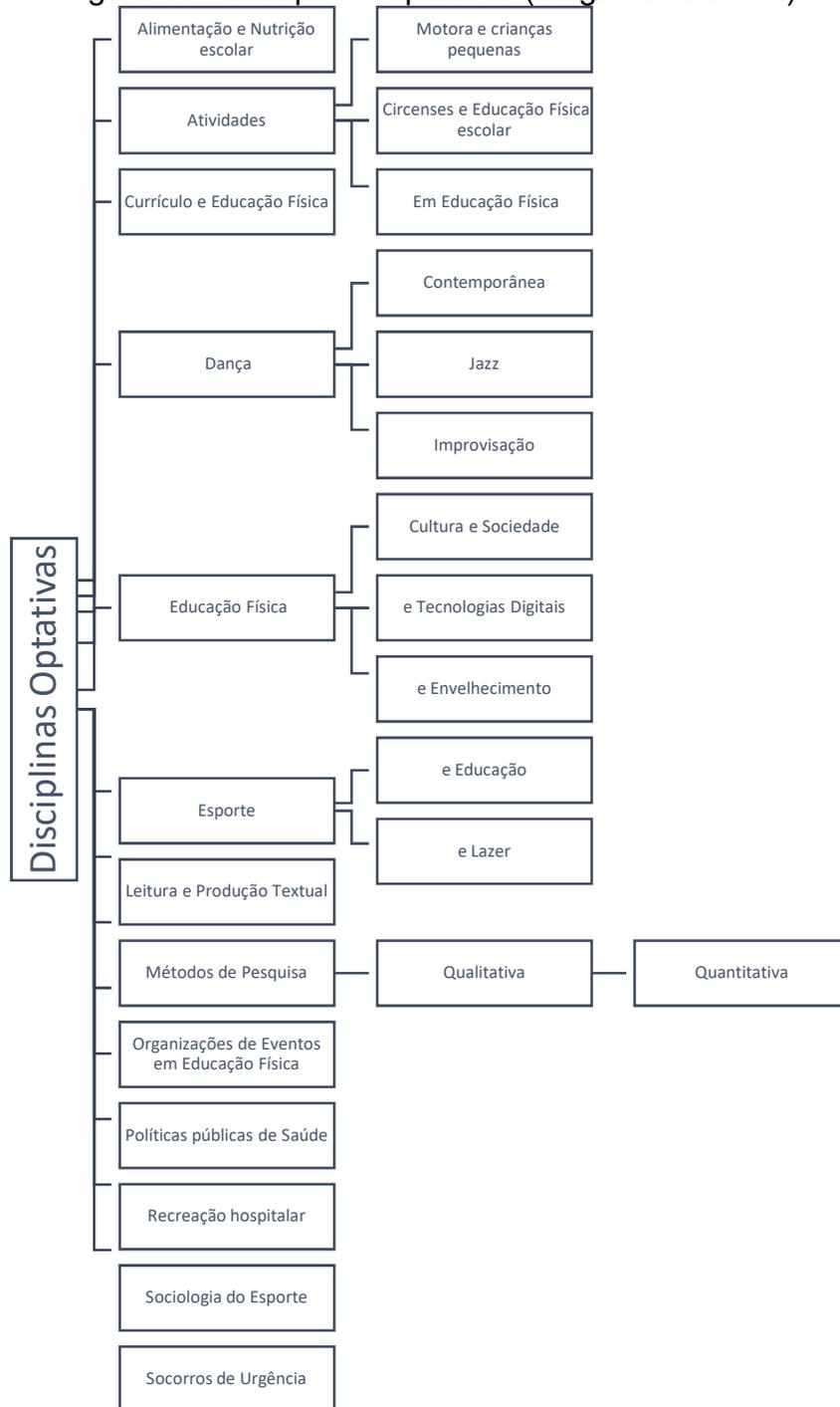
A Figura 7 apresenta como o Estágio Supervisionado em Educação Física está estruturado em quatro momentos, nos quais os graduandos são inseridos em um contexto real de ensino.

Nos espaços não escolares (academias, centros esportivo, associações e outros) o estágio ocorre como atividade de orientação prática esportiva que por meio de parcerias e convênios com a UFNT oportunizam os estudantes as aulas práticas e, ao mesmo tempo, estreita a distância entre os futuros profissionais e a comunidade local. Pode-se desenvolver inúmeras atividades, tais como: práticas de natação, dança, atletismo, futebol e outras.

As disciplinas de Estágio Supervisionado (I, II, III e IV) exigem pré-requisito, ou seja, é preciso formação teórica. A exemplo, para cursar o Estágio Supervisionado em Educação Física Infantil, o graduando deve ter sido aprovado nas disciplinas de: Fundamentos Didáticos em Educação Física; Teorias da Educação Física Escolar; e Educação Física na Educação Infantil. Essa base teórica possibilita ao estagiário “[...] confrontar seus saberes e suas crenças acerca dos diferentes fenômenos que compõem e se inter-relacionam ao ensinar” (COSTA FILHO; TADEU IAOCHITE, 2015, p. 201). É no estágio que o graduando tem a oportunidade de vivenciar e de experimentar o ato de ensinar, é o momento de aplicar o que aprendeu teoricamente, na prática.

Ainda em relação ao currículo, o curso de Educação Física oferece disciplinas optativas, além de enriquecer a formação do graduando, permite que ele dialogue com outras áreas do conhecimento, como se detalha a seguir:

Figura 10 - Disciplinas optativas (carga horária 60h)



Fonte: UFT (2019, p. 44)

Nota-se que as disciplinas optativas (Figura 10), ofertadas a partir do 3º semestre, possuem a mesma carga horária das outras de formação geral e

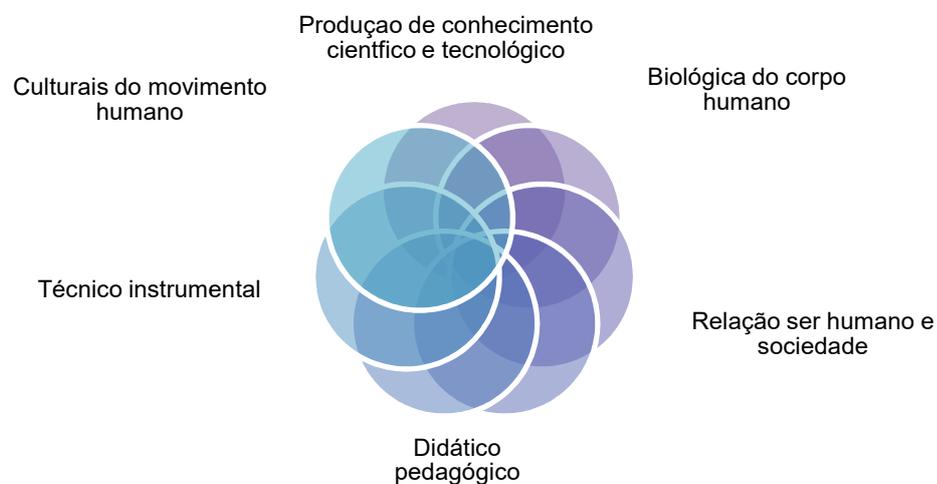
específica, elas ainda contemplam outras perspectivas para além da prática, a exemplo: o papel da educação física dentro da escola como produtora de conhecimento; a discussão da área com as questões socioculturais.

Com o apoio dessas disciplinas (mesmo que em segunda opção), dá-se ênfase não somente à formação técnica, mas à formação do docente, com diálogo filosófico, sociológico e antropológico.

As disciplinas oferecidas como optativas podem, portanto, ser um fio condutor para legitimar os elementos de criatividade no PPC analisado. Por serem fluidas, por permitem ao professor da área propor ações de extensão e práticas metodológicas interdisciplinares, e ainda, permitem aos estudantes saberes fora das amarras da disciplinarização.

Em relação à formação curricular proposta (ampliada e específica), observa-se que ela abrange as seguintes dimensões do conhecimento:

Figura 11 - Formação e as dimensões do conhecimento



Fonte: UFT (2019).

A Figura 11 mostra que a formação do curso de Educação Física se constitui ao considerar em suas dimensões aspectos a inteireza do ser humano, isto é, “[...], as dimensões interiores, as dimensões subjetivas e intersubjetivas, além da dimensão objetiva, revelando também a natureza imaginária do ser humano” (MORAES; TORRE, 2004, p. 29).

Essa perspectiva expressa um currículo polivalente, ao afastar-se do modelo tradicional de ensino e aproximar-se da realidade das situações reais do graduando,

a exemplo, a realidade sociocultural que o circunda. Isso favorece a formação de um olhar transdisciplinar do graduando, olhar esse que abre caminhos para “[...] uma atitude integradora de saberes que não se circunscrevem ao conhecimento demonstrativo disciplinar, mas ao conhecimento aberto a outras aprendizagens que estão entre, através de e além do próprio conceito disciplinar” (TORRE, 2009, p.74).

Esse cenário é propício para o desenvolvimento da criatividade, ora compreendida “[...] como o potencial humano de gerar ideias novas, em uma escala de valores, e comunicá-las. [...] é o potencial de deixar marca nos outros” (TORRE, 2005, p. 62). Isso permite ao futuro profissional em Educação Física possa atuar em sua área por meio do ser, estar, fazer e viver.

Outro elemento formativo que chama atenção no PPC é a organização do currículo em duas partes, a primeira intitulada como Projeto Integrador (I, II, III e IV), presente nos quatro semestres iniciais do curso; e, a segunda parte, organizada em algumas disciplinas a partir do quinto período, que dialogam com conteúdos voltados para e com as intervenções pedagógicas no âmbito da Educação Física Escolar.

O Projeto Integrador acontece em cada período semestral e oportuniza ao graduando “[...] individualmente ou em grupos, desenvolver projetos, materiais didático-pedagógicos, intervenções, estudos de caso ou outras ações que envolvem a relação teoria e prática no contexto da educação escolar” (UFT, 2019, p. 36). Isso oportuniza ao graduando uma formação interdisciplinar, além de um exercício de pensar em ações pedagógicas que interfiram no contexto da escola. Sabedor do desenvolvimento de projetos, o futuro profissional pode propor novas formas de promoção do ato educativo no espaço escolar.

Outro parâmetro analisado no PPC foi à criatividade como valor no processo educativo, assunto discutido na próxima seção.

6.2 Criatividade como valor

Os elementos da criatividade observados no curso de Educação Física da UFT se pautam pela criatividade como valor (formativo e humano), porque cada prática apreendida na graduação é rigorosamente planejada e pensada para atender um determinado objetivo, instigando o envolvimento do aluno, identificado e provocando seu potencial criativo.

A prática educativa apreendida não é formatada, pronta ou memorizada, mas reelaborada para cada necessidade específica, pois os professores instigam, em sala de aula, o desenvolvimento do potencial criativo dos graduandos. Bem como, recorrem à metodologia e estratégias inovadoras que instigaram o pensar, a reflexão e a autonomia. Ou seja, os futuros profissionais de Educação Física são submetidos a diferentes condições (internas e externas), que propiciaram motivações e novas habilidades, para além dos padrões instituídos, pois “[...] o pensamento complexo requer a aceitação da pluralidade, da diversidade e dos diferentes olhares dos sujeitos [...]” (MORAES, 2008, p. 189-190).

Isso acontece porque a criatividade, além de potencializar a aprendizagem, é um recurso favorável a modificar como os sujeitos veem as coisas e o mundo que os circunda, corroborando a maneira como lidam com os desafios e problemas que surgem, principalmente no âmbito pessoal como profissional (TORRE, 2005).

São justamente os desafios postos em prática que propiciam o desenvolvimento da aprendizagem, pois são as situações-problemas instigadas pelos professores que provocam o graduando a construir “[...]conhecimento e, portanto, aprender (MORAES, 1997, p. 144). É por meio das inquietações provocadas pela realidade sociocultural do graduando, que o significado e o sentido do aprender é observado por aqueles que aprendem.

Nesse sentido, a curricularização da extensão é uma ferramenta para potencializar a criatividade dos estudantes, por vários motivos, dentre eles: ao permitir à participação da população (idosos, crianças, pessoas com deficiência e outros) em suas atividades práticas que direta ou indiretamente estimulam a formação destes futuros profissionais; ao contribuir para pensarem em práticas e estratégias criativas que atendam a particularidade de cada sujeito atendido; ao promover habilidades específicas para atuação profissional na área; ao oportunizar situações educacionais ampliadas focadas na diferença, nas manifestações culturais, acessibilidade e outros.

O último parâmetro analítico desta dissertação será abordado a seguir, constituindo um indicativo para mostrar os elementos de criatividade presentes no PPC de Licenciatura em Educação Física.

6.3 Valores humanos, sociais e meio ambientais

A categoria Valores Humanos, Sociais e Meio Ambientais foi identificada no PPC do curso, ao elencar as competências e habilidades que serão desenvolvidas para a referida graduação:

Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática (UFT, 2019, p. 28).

De modo que a formação contempla a visão transdisciplinar, compartilhada por diversos valores humanos, sociais, éticos, de diversidade, entre outros. Há ainda uma preocupação destacada no PPC, que o profissional da área de educação não se limita apenas ao campo da operacionalização de políticas públicas no campo da saúde e do esporte, mas se estende a outras instâncias, como o meio ambiente. Para tanto, oferta-se a disciplina *Lazer, Recreação e Meio Ambiente*.

Os Valores também são observados na organização didático-pedagógica articulada nas seguintes tendências:



Fonte: UFT (2019, p. 22-23), adaptado.

Essas tendências propostas (Figura 11) pela unidade acadêmica em sua prática pedagógica transitam por aprendizagens que tenham sentido para a prática do profissional da área. Isto é, a interdisciplinaridade que ajuda o formando a pensar o mundo, a propor soluções aos problemas que o rodeia, bem como possibilidades de atuar em processos decisórios coletivos. Considerando nesse processo que a concepção de interdisciplinaridade

[...] é mais do que simples atravessamento das fronteiras que estabelecem os territórios de cada disciplina. Ao mesmo tempo em que transpõe tais limites, a interdisciplinaridade se coloca como um elo 'inter' disciplinas e 'inter' práticas do trabalho docente e discente. (BROILO; FRAGA; PEDROSO, 2006, p.124).

Outra questão imbuída na categoria Valores, observada no PPC, é como é concebido o aluno, entendido como sujeito de sua aprendizagem, a partir de estratégias pedagógicas fomentadas pela equipe docente que farão desse profissional um sujeito atuante no processo de ensino-aprendizagem (UFT, 2019). Em outras palavras, a proposta pedagógica extrapola “[...] os limites de ensinar e aprender, tanto na superação do individualismo quanto na responsabilidade de construção social do conhecimento” (PINHO, MORAIS; SANTOS, 2015, p. 884). Ao oferecer essa visão transdisciplinar e transformadora, ao enaltecer os valores humanos, sociais e ambientais no processo de aprendizagem, estão ensinando a pensar complexo.

Essa perspectiva elencada pelas referidas tendências são necessidades do contexto sociocultural brasileiro, por isso o PPC da UFT está pautado

[...] em diretrizes que contemplem a permeabilidade às transformações, a interdisciplinaridade, a formação integrada à realidade social, a necessidade da educação continuada, a articulação teoria-prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFT, 2019, p. 24).

Ainda, essa perspectiva se desdobra na proposta curricular desenhada pelo curso, cujas disciplinas estão articuladas com a formação geral e humanista. Cada eixo é formado por atividades formativas, demonstradas anteriormente.

Sendo a criatividade um conjunto que transita e contempla a fantasia, a imaginação, a espontaneidade, a liberdade, a originalidade, “[...] a serviço da solução de problemas ou de inovações valiosas. A criatividade se manifesta por meio de ideias ou realizações dotadas de novos valores (TORRE, 2005, p. 124).

Em linhas gerais, o instrumento VADECRIE permitiu validar que há elementos de criatividade no PPC da UFT, ou seja, reconheceu-se ao longo do referido documento valores potenciais, visões, cultura e práticas inovadoras.

Além disso, o referido documento em tese considera as dimensões da inovação, como proposto pela teoria da complexidade. Isso possibilita ao graduando

(sujeito na totalidade) a ser mais sensível ao mundo que o rodeia, a pensar, a refletir sobre os problemas e suas possíveis soluções na área da Educação Física.

7 CONSIDERAÇÕES TECIDAS

O tecimento das reflexões finais desta dissertação abarca questões analisadas à luz da epistemologia da Complexidade. Através dessa abordagem teórica, foi possível perceber e compreender que, ao investigar os elementos de criatividade presentes no currículo do curso de Educação Física da UFT (Universidade Federal do Tocantins) a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), diversos aspectos relacionados à criatividade puderam ser identificados e analisados.

Outras observações, como as relacionadas à legislação que rege a formação de professores na área (conforme demonstrado no Quadro 1), despertaram reflexões sobre como todo esse conjunto de leis e regulamentos pode contribuir para a evolução do currículo no campo da Educação Física, tanto em âmbito geral quanto específico para o curso na UFT. Além disso, também foram identificados elementos de criatividade que permeiam esses documentos mencionados.

Dentro dessa mesma abordagem, o estudo destaca, de forma prioritária, a preocupação com a formação de professores na área de Educação Física, respaldada pelos dados coletados pelo SEMESP (2022), que indicam a possibilidade de uma escassez de profissionais da educação para atuar no ensino básico nos próximos anos. Esse cenário implica diretamente nas licenciaturas, as quais já sinalizam, por meio de sua demanda, o pouco interesse dos jovens pela carreira docente. Desse modo, torna-se evidente que não é viável conceber a criação e a inovação sem a devida formação e qualificação dos professores.

O estudo mostrou que o curso de Educação Física da UFT câmpus Miracema mostra elementos de criatividade ao oportunizar aos graduandos a construção do conhecimento de forma interligada, integral e global, por meio de práticas inovadoras, como orienta o pensamento complexo. Paralelamente, desperta a comunidade universitária a pensar sobre a curricularização da extensão como um elemento que pode viabilizar a transdisciplinaridade, que une e atravessa os saberes.

Evidenciou-se nesta pesquisa que a formação proposta no referido curso não se limita ao ensino de técnicas que se estruturam na linearidade e na fragmentação do saber em Educação Física. Pelo contrário, a sua gênese naturalmente apresenta elementos de criatividade (curricularização, habilidades, práticas e outros).

Nesse sentido, a complexidade do ser atravessa toda proposta formativa elencada no PPC analisado. O graduando é instigado a práticas de criatividade, voltadas não somente para as demandas do fazer, mas para a formação integral do ser, portanto, para a vida.

Assim, a análise apresentada nesta dissertação permitiu identificar os elementos de criatividade, por meio da verificação do cenário pedagógico proposto no PPC, bem como na prática pedagógica elencada no referido documento, que contemplou o contexto educativo, pessoal, social e ambiental. E ainda, percebeu-se que a criatividade e a inovação estão integradas no currículo do curso de Educação Física.

Durante a análise do documento, ficou claro que o processo educacional delineado no PPC destaca o aluno como protagonista e autor do próprio conhecimento, e, além disso, há uma dedicação em prepará-lo de forma completa e integral para a vida.

A conclusão aponta para não esgotar o assunto, mas sim destacar as descobertas deste estudo ao responder à questão principal e alcançar os objetivos propostos. É desejável que essa pesquisa motive outros pesquisadores a investigar os elementos de criatividade no ensino superior. Ao fazer isso, eles poderão contribuir para o desenvolvimento do potencial criativo dos futuros profissionais de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. O estímulo à criatividade no contexto universitário. **Psicologia Escolar e Educacional**, 1997, v. 1, n. 2-3, p. 29-38. Disponível em: https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7511/1/O%20Est%C3%ADmulo_Criatividade_Programas_P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 2 nov. 2022.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, v. 15, n. 1, p. 63-70.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. p. 63-69, 2003a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/MhfntvD8D9VXsMYvQxdXDpm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 nov. 2022.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 1-8, jan-abr. 2003b.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Criatividade na Educação Superior: fatores inibidores. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 201-206, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/m5YSG8W8zzBDbTQ9zK8bL8c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 nov. 2022.
- APPENZELLER, Simone *et al.* Novos Tempos, Novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, n. 44, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>. Acesso em: 1 nov. 2022.
- ARAÚJO, T. **Criatividade na educação**. São Paulo: CPCD, 2009.
- AURÉLIO. Criatividade. **Net**, 2013.
- BARROS, Bárbara Maciel; OLIVEIRA, Bruna Moura de; SILVA, Maria Cláudia da. Alimentos transgênicos: benefícios, malefícios e controvérsias. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 17, e86101724543, 2021.
- BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora. **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.
- BELOYIANNI, Vasiliki; ZBAINOS, Dimitrios. O que impede a criatividade? Investigando a influência percebida por estudantes do Ensino Fundamental II de barreiras à criatividade para melhorar a simpatia em relação à criatividade na escola. DOSSIÊ - Criatividade, emoção e educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37,

2021. Disponível em scielo.br/j/er/a/LCTvSLz5spbnFwJ5rG48TSv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 5 abr. 2023.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **RevBrasEducFís Esporte**, São Paulo, v.27, n. 3, p. 467-483, jul-set. 2013.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**: A educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.

BRAGA, Robério. O bem cultural na Amazônia. **Ciência e Cultura**, v. 61, n. 3, p. 33-36, 2009.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Conselho Federal de Educação: 1987.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental 7. v. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselhos Federal e regional de Educação Física. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial União. 05 abr. 2004; Seção1:18. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019a. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2019 - Seção 1, p. 115-119.

BROILO, C. L.; FRAGA, E. T.; PEDROSO, M. B. Os alunos como parceiros: adesões e resistências as inovações no espaço de sala de aula. *In*: CUNHA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marins, 2006. p.109-133.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARBINATTO, Michele; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo e saúde a religação dos saberes. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 185-200, maio 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1998.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Pandemia, ensino remoto e universidades públicas no Brasil: exclusão digital e falta de diálogo. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2022. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2022/02/04/pandemia-ensino-remoto-e-universidades-publicas-no-brasil-exclusao-digital-e-falta-de-dialogo/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CGI.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil (2020). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios**. CGI.br., 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CORRÊA, E. A. *et al.* A constituição dos cursos de formação inicial em Educação Física no Brasil. **R. bras. Ci. e Mov**, v.24, n. 1, p. 27-42, 2016.

COSTA FILHO, Roraima Alves da; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 2, p. 201-211, 2015.

DALMOLIN, Bernadete Maria; VIEIRA, Adriano José Hertzog. Curricularização da extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica. **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR, 2015. Disponível em [CURRICULARIZAO DA EXTENSO - POTNCIAS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA GESTO ACADMICA.pdf](#). Acesso em 16 abr.2023.

DOMINGUES, I. *et al.* Um novo olhar sobre o conhecimento: a criação do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares e os novos paradigmas. *In*: DOMINGUES, I. (org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

FARIAS, Isabel, M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos de Escola**, Brasília. V.13, n.25, p.155-168, 2019.

FELIPPI, Aline *et al.* **O cotidiano da educação física: docência, avanços e desafios**. PIBID URI, 2014.

FREIRE, I. da A. *et al.* Produção e organização do conhecimento sobre esporte e lazer na amazônia: desafios da rede Cedes. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 21, n. 4, p. 549-572, 2018.

FORESTI, S. M. P. S. A psicologia na formação de professores. *In*: WITTER, C. (org.). **Ensino de psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 1999, p. 75-94.

- GADOTTI, M. Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável. *In*: TORRE, C. A. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 81-132.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GÓES, Flávia Temponi; MENDES, Cláudio Lúcio. Currículo e hierarquia: onde está a educação física? **32ª Reunião Anual da ANPED**, GT 12: Currículo; 2009; Caxambu, BR. Caxambu: ANPED; 2009.
- JUSTO, Ana Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu; BOUSFIELD, Andréa Barbara da Silva. Práticas de controle de peso: proposta de um modelo preditivo. **Revista Colombiana de Psicología**, v. 27, p. 51-67, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v27n2/0121-5469-rcps-27-02-51.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.
- MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARINHO, Inezil Penna. **História da educação física no Brasil**. São Paulo, Cia Brasil Ed., s/d.
- MARIOTTI, H. **O pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MAURICIO, Nathanni Marrelli Matos *et al.* Assistência Estudantil e Covid-19: um estudo nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil. **Cereus**, v. 12, n. 4, 2020.
- MENDONÇA, Gustavo Henrique. **Bacia Amazônica**. UOL, 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/bacia-amazonica.htm>. Acesso em: 30 out. 2022.
- MENEZES, Ana Paula Vila Nova *et al.* A relevância da atividade física e exercício físico em tempos pandêmicos: um olhar para a saúde e qualidade de vida. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, 2021.
- MINAYO, Maria C. de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In*: NACARATO, A.M. **A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas-SP: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/WHH-Willis HarmanHouse, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. *In*: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalosso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010. p. 8-21.

MORAES, Maria Cândida. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul-dez. 2014.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas-SP: Papyrus, 2015.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, J. M. B. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papyrus, 2015.

MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (org.). **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, S. DE LA. **Sentir e pensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida. VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. *In*: MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

MORAIS, Maria José da Silva. **Criatividade na formação continuada de professores do Ensino Fundamental**: um desafio da contemporaneidade. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas/TO, 2015.

MORAIS, Maria José da Silva; PINHO, Maria José do. Concepções de criatividade no contexto educacional: um novo olhar formativo. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, v. 17, n. 2, p. 313-334, abr-jun. 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. Lisboa: Europa-América, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 2**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, M. C; CARVALHO E. A. (Orgs.). **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. Ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Os desafios da complexidade**. Net, 2010. Disponível em: <https://eleuterioprado.files.wordpress.com/2010/07/baixar-artigo-2.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.

MORIN, Edgar. **O Método 5**: A humanidade da Humanidade e a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Brasília, DF: UNEB, 2003.

MOURA, Nestor Donizetti de. **Educação física no estado novo**. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Educação e Letras, 2006.

NAKANO, Tatiana de cássia; WECHSLER, Solange Muglia. O percurso da criatividade figural do Ensino Médio ao ensino superior. **Boletim de Psicologia**, v. LVI, n. 125, p. 205-219, 2006.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, José; LUCENA, Isabel Cristina de. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, 2014.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. Edgar Morin e a construção de um sujeito múltiplo para uma educação complexa: breves apontamentos. **Revista Científica Internacional Indexada**, ano 3, n.14, p. 1-16, 2010.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, Gaston. A formação no decurso de vida: entre a hétero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 64-77.

PINHO, Maria José de; PASSOS, Vânia Maria de Araújo. Complexidade, ecoformação e transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 433-457, abr-jun. 2018.

PINHO, Maria José de; MORAIS, Maria José da Silva; SANTOS, Jocyléia Santana dos. Elementos de criatividade e inovação no processo de formação continuada. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 4, p. 880–898, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v9i4.6635>.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

REIS, Jéssyca Valadares Cavalcante dos. **Educação física como agente preventivo da obesidade infantil**. Monografia (Graduação). Faculdade de Ciências da Educação e Saúde Centro Universitário de Brasília- UniCEUB, Brasília, 2017.

RESOLUÇÃO nº 03 de 16 de junho de 1987. (1987). Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 set. 1987. Seção 1, p. 172.

RESOLUÇÃO nº 09, de 10 de outubro de 1969. (1969). Fixa a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.

RESOLUÇÃO nº 69, de 1969. (1969). Fixa o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Brasília/DF: Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação.

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31-32.

RESOLUÇÃO nº 1, de 9 de agosto de 2017. (2017). Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 ago. 2017.

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. (2002). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar. 2002.

RESOLUÇÃO nº 2, de 1º de julho de 2015. (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

RESOLUÇÃO nº 3, de 3 de outubro de 2018. (2018). Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 out. 2018. Seção 1, p. 21.

RESOLUÇÃO nº 4 de 6 de abril de 2009. (2009). Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 7 abr. 2009. Seção 1, p. 27.

RESOLUÇÃO nº 6, de 18 de dezembro de 2018. (2018). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 48-49.

RESOLUÇÃO CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004. (2004). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18.

RIBEIRO, Olzeni Costa; MORAES, Maria Cândida. Introdução: do ponto de vista transdisciplinar. *In: Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções*. Brasília: Liber Livro, 2014, p. 31-40.

RIBEIRO, Rejane Arruda; FLEITH, Denise de Souza. O estímulo a criatividade em cursos de licenciatura. *Paidéia*, v. 17, n. 38, p. 403-416, 2007.

RIZZO, Deyvid S.; SOUZA, Warley C. Educação Física Escolar na sociedade contemporânea: Desafios e perspectivas. *Educação Física em Revista- EFR*, v. 7, n. 3, p. 56-63, 2013.

ROITBERG, Nicole. Ecoformação: um caminho necessário para a cidadania planetária. *Net*, 2015.

SALLES, Virgínia Ostroski; MATOS, Eloiza Aparecida Avila. Pensamento ecoformador e transdisciplinar: em busca da legitimidade a partir do decálogo proposto para a área. *Polyphonía*, v. 27/1, jan./ jun. 2016, p. 209-219.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: A permanência de estudantes negros no e Ensino Superior como política de Ação Afirmativa. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos; SIMÕES, Antonio Carlos. Educação Física e Qualidade de Vida: reflexões e perspectivas, *Saúde Soc. São Paulo*, v.21, n.1, p.181-192, 2012.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2016.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2017.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2018.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2019.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2020.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 11. ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2021.

SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**. São Paulo: Instituto SEMESP, 2022.

SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 18, p.95-104, jan./jul. 2008.

SILVA, Juremir Machado da. **O que pesquisar quer dizer**: Como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVA, Renilson Rodrigues da; BACHA, Carlos José Caetano. Acessibilidade e aglomerações na Região Norte do Brasil sob o enfoque da Nova Geografia Econômica. **Nova Economia**, Belo Horizonte n. 24, p. 169-190, janeiro-abril de 2014.

SILVA, Jailson de Souza. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SOARES, Artemiset *al.* (org.). **Diagnóstico do esporte e lazer na Região Norte brasileira**: o existente e o necessário. Manaus: UFAM, 2011.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOMMERMAN, A. Complexidade e transdisciplinaridade. **Terceiro Incluído**, v.1, n.1, p.77- 89, jan./jun. 2011.

SOUZA, Raquel Aparecida. **Da UNITINS à UFT**: modelos e práticas gestoriais na Educação Superior no estado do Tocantins no limiar do século XXI. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiros. **Práticas pedagógicas criativas**: uma perspectiva transdisciplinar na escola do século XXI. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, 2016.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SANTOS, Akiko. O desenvolvimento da criatividade em um ambiente transdisciplinar de aprendizagens. *In*: SUANNO,

Marilza. V. R.; SANTOS, Akiko (org.). **Didática e formação de professores: complexidade e Transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SUANNO, João Henrique Suanno. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras**. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, 2013a.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Outra finalidade para a educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene. **Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco**. Universidade Federal da Paraíba, 2013b.

SUANNO, João Henrique. Transdisciplinaridade, criatividade e o terceiro incluído na formação de professores. *In*: BEHRENS, M.A; ENS, R.T. (orgs.) **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas na formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015. p. 107-122.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 493fl. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília, 2015.

TOCANTINS. **Resolução nº 20 de 24 de setembro de 2014**. Dispõe sobre a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física (Câmpus de Tocantinópolis), 2014.

TORRE, S. de la. **Diálogo com a criatividade**. Tradução: Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, S. de la, *et al.* Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. *In*: TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. Tradução: Suzana Vidigal. São Paulo: Triom, 2008. p. 21-59.

TORRE, S. de la. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. *In*: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de la. (coord.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 55-69.

TORRE, S. de la. Um olhar ecossistêmico e transdisciplinar sobre a educação: olhar o futuro com outra consciência. *In*: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de la. (coord.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 17-28.

TORRE, S. de la. Instituciones educativas creativas. Instrumento para valorar el desarrollo de instituciones creativas. **VADECRIE**, Barcelona: Circulo Rojo, 2012.

TORRE, S. de la. Criadores na adversidade e na crise: qual é o segredo? *In*: TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. **Criatividade na adversidade: personagens que transformaram situações adversas em oportunidade**. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 19-48.

TORRE, S. de la. Movimento de escolas criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. *In*: ZWIEREWICZ, M. (coord.). **Criatividade e inovação**

no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 141-162.

TORRE, S. de la. **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliências na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins. **Plano de Distribuição Orçamentária (PDO).** Reitoria: UFNT, 2021.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Catálogo das condições de oferta dos cursos de graduação da UFT.** Palmas: UFT, 2017.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Catálogo de Cursos de Graduação.** Tocantins: UFT, s/d.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. Institucional. **Net,**2016.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Educação Física.** Miracema do Tocantins: UFT, 2019.

UNIMED. **Sedentarismo atinge 47% dos brasileiros.** Net, 2022. Disponível em: <https://www.unimedcuritiba.com.br/noticias/sedentarismo-atinge-47-dos-brasileiros#:~:text=Para%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20da,a%20inda%20mais%20alarmante%3A%2084%25>. Acesso em: 27 abr. 2022.

VELOZO, Emerson Luís. Educação Física, ciência e cultura. **Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 31, n. 3, p. 79-93, maio 2010.

WECHSLER, Solange Muglia. A educação criativa: possibilidades para descobertas. *In:* CASTANHO, S. **Temas e texto em metodologias de ensino superior.** São Paulo: Papyrus, 2001.