

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Claudiomir Feustler Rodrigues de Siqueira**

**CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA: o caso da docência compartilhada nas aulas do  
bacharelado na ESEF/UFRGS.**

Porto Alegre

2014

**Claudiomir Feustler Rodrigues de Siqueira**

**CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA: o caso da docência compartilhada nas aulas do  
bacharelado na ESEF/UFRGS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel em Educação Física.

Orientador: Dr. Alex Branco Fraga

Porto Alegre

2014

**Claudiomir Feustler Rodrigues de Siqueira**

**CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA: o caso da docência compartilhada nas aulas do  
bacharelado na ESEF/UFRGS.**

Conceito Final:

Aprovado em: .....de.....de.....

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Grosso da Fonseca - UFRGS**

---

**Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga - UFRGS**

*Sabe aquele monstrinho que incomoda,  
mas que tu nunca viste!  
A interdisciplinaridade e  
transdisciplinaridade ainda  
representam isso.  
Quase ninguém viu, quase ninguém sabe  
como fazer, estou falando da ESEF.  
Então assusta!  
Porque falta compreensão sobre isso.*

(Entrevistado, 2014)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir este trabalho, quero agradecer ...

... ao crédito inesgotável e sincero do meu orientador Alex Branco Fraga, que contribuiu para o desenvolvimento e conclusão desse TCC.

... aos meus colegas e professores da ESEF/UFRGS.

... aos familiares, demais amigos e todos que de forma direta ou indireta contribuíram para minha maneira de ver, pensar e fazer o ensino e a aprendizagem.

Muitíssimo obrigado a todos.

## RESUMO

O presente trabalho buscou apresentar e analisar a concepção didático-pedagógica que sustenta a prática de aulas compartilhadas do curso de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFRGS. A partir de um estudo de caso, com base na minha experiência estudantil nesse curso, num documento legal e numa entrevista semi-estruturada, buscamos subsídios para compreender a razão e o sentido dado ao compartilhamento de disciplinas, pós-reestruturação curricular. Verificamos que esse recurso metodológico tem resultado num processo moroso, que aos poucos vai estruturando, através de uma minoria, a concepção de multi/inter/transdisciplinaridade e implementando essa visão de ensino e aprendizagem institucionalizada no PPC.

**Palavras-Chave:** Ensino e aprendizagem, Multi/inter/transdisciplinaridade, Docência compartilhada

## **ABSTRACT**

This study introduce and analyze the didactic-pedagogical conception existing in the practice of shared classes, in course of Bachelor of Physical Education ESEF/UFRGS. We conducted a case study, based on my experience while student, a legal document and a semi-structured interview. Was verified why sharing disciplines has resulted in a slow process, what will structuring gradually, through a minority, the design multi/inter/transdisciplinary and implementing this vision of teaching and learning what is in the PPC institutionalized.

**Keywords:** Teaching and learning, Multi/inter/transdisciplinary, Shared teaching.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CERC – Comissão Especial de Reestruturação Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMGRAD – Comissão de Graduação

EFi – Educação Física

ESEF – Escola de Educação Física

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

SUS – Sistema Único de Saúde

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul



## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....                                | <b>9</b>  |
| <b>2. TRAJETÓRIA PARA O TCC</b> .....                     | <b>12</b> |
| <b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....               | <b>14</b> |
| 3.1. ESTUDO DE CASO.....                                  | 14        |
| 3.2. INSTRUMENTOS DE COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS.....   | 15        |
| <b>4. PANORAMA ATUAL DA FORMAÇÃO NO BACHARELADO</b> ..... | <b>17</b> |
| <b>5. CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA COMPARTILHADA</b> .....   | <b>22</b> |
| <b>6. MULTI, INTER OU TRANSDISCIPLINARIDADE</b> .....     | <b>25</b> |
| <b>7. ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....            | <b>29</b> |
| <b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                      | <b>35</b> |
| REFERÊNCIAS .....   | 37        |
| APÊNDICES .....   | 41        |

## 1. INTRODUÇÃO

O contexto atual de educação evoca a articulação entre teoria e prática, encontrando subsídios para melhores resultados a partir de uma ação pedagógica pautada pelo trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar. Apesar dos avanços na área da educação, o conhecimento trabalhado pelas instituições de ensino ainda é “estanque, fragmentado e muitas vezes não mantém uma relação direta com a realidade social dos alunos. Então, surge a interdisciplinaridade como uma alternativa para superar a fragmentação do ensino” (MARTINS; NASCIMENTO, 2009, p.7).

Nessa perspectiva, dentro desta concepção didático-pedagógica e epistemológica de multi/inter/transdisciplinaridade, com enfoque no diálogo dos saberes, recentemente o curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS passou por uma reestruturação curricular, motivada pela insatisfação dos discentes e docentes com a formação fracionada dos seus cursos (MOLINA NETO, FRAGA e MOLINA, 2012).

Dessa reestruturação, emanou a articulação da formação inicial entre licenciatura e bacharelado e uma organização curricular e um Projeto Pedagógico do Curso - PPC que propõem uma formação mais consistente, que têm incorporados ao currículo uma concepção teórica de ensino multi/inter/transdisciplinar e um leque maior de áreas de conhecimento e de atuação profissional da Educação Física - EFi. Consequentemente fomentou-se uma ressignificação desse curso dentro dessa instituição.

A partir desse contexto efervescente, e frente a minha trajetória dentro do curso de bacharelado, surgiu o presente trabalho. Nele buscamos apresentar e analisar a concepção didático-pedagógica que sustenta a prática de aulas compartilhadas no curso de bacharelado em EFi da Escola de Educação Física – ESEF/UFRGS.

Neste trabalho os objetivos estavam pautados em identificar e compreender como estava sendo implementada a proposta de um ensino e aprendizagem de forma multi/inter/transdisciplinar. Procuramos identificar e analisar se o compartilhamento de disciplinas era um movimento pra pôr em prática essa concepção que estava exposta no PPC e se o mesmo consistia em um procedimento orientado para

o trabalho inter/transdisciplinar ou uma divisão e minimização de tarefas entre os docentes.

Também averiguamos o que estava sendo feito para mudar o paradigma de ensino e aprendizagem existente no bacharelado em EFi, visto que na prática parecia não existir a interligação dos saberes entre as diversas disciplinas que compunham o currículo. E por fim, quais as dificuldades e medidas que estão sendo adotadas na condução dessa concepção teórica, dentro da formação focada em competências e habilidades.

Para isso, buscamos subsídios para compreender a razão e o sentido dado ao compartilhamento de disciplinas, pós-reestruturação curricular, a partir do diálogo com um professor da ESEF, que participou ativamente nessa reforma e tem conhecimento e experiência com ensino inter/transdisciplinar. Também servi-me da experiência enquanto aluno desse curso desde 2009/1, que passou pelas discussões e sanções iniciais que a mesma ocasionou, e sofreu um represamento de 2 anos.

Com base na análise do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, nessa entrevista e na minha vivência estudantil, verificamos como está ocorrendo e em que estágio encontra-se a efetivação desse projeto didático orientado para um trabalho inter/transdisciplinar.

Há muito tempo se discute a questão do ensino inter/transdisciplinar e sobre as novas abordagens pedagógicas que destacam que o papel do aluno nas aulas não deve ser apenas passivo. Com base nessas questões pontuais, a justificativa desta pesquisa fundamentou-se no sentido de buscar compreender como está procedendo/ocorrendo a consolidação/incorporação dessas concepções pedagógicas e como se relacionam nesse coletivo no momento “aula”. E dessa forma, poder contribuir para a discussão sobre a formação inter/transdisciplinar do bacharelado em EFi, uma vez que na prática parece que essa proposta sofre uma implementação de maneira muito tímida.

Esta pesquisa não tem por finalidade fornecer generalizações ou apontar procedimentos errôneos, mas sim buscar compreender de forma mais detalhada as práticas de ensino da ESEF e contribuir para futuras discussões ou (re)construção das práticas educativas no âmbito do bacharelado.

Quanto à estrutura do trabalho, no capítulo 2, descrevo um pouco da minha caminhada dentro da EFi da ESEF/UFRGS, destacando algumas constatações

dessa trajetória, as quais motivaram-me a escolher esse tema para realizar o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

No capítulo 3, detalho os pressupostos metodológicos que conduziram a realização desse estudo de caso. Sendo esta pesquisa caracterizada como um estudo qualitativo transversal (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Em seguida, no capítulo 4, apresento um panorama da atual concepção da formação em EFi, com base no PPC do bacharelado em EFi. Na sequência, no capítulo 5 é destacado o significado dado a docência compartilhada em outros estudos e no PPC do curso da EFi.

No capítulo 6, disserto sobre a definição dos termos pluri, multi, inter e transdisciplinaridade. Por fim, apresento os resultados e a discussão dos mesmos no capítulo 7. E, finalizo este trabalho, com o último capítulo, no qual são descritas as considerações finais, limitações e apontamentos para estudos futuros.

## 2. TRAJETÓRIA PARA O TCC

Ingressei em 2009 no curso de bacharelado em EFi da UFRGS, com o objetivo de obter o diploma para poder atuar na área do treinamento de futebol. No início cursava mais disciplinas do que a demanda da etapa/semestre exigia, na intenção de adiantar a carga horária a ser cumprida. Mas em 2012, por força da reestruturação curricular, pela qual o curso passou, agregado ao meu trabalho, não pude manter o mesmo ritmo, com isso não consegui colar grau no currículo antigo.

Na época, fins de 2011, faltavam-me três disciplinas obrigatórias (12 créditos), estágio e TCC, para a integralização do curso. Com a mudança, quase que compulsória de currículo, os créditos obrigatórios faltantes aumentaram para 52. O que atrapalhou consideravelmente o término do curso.

Em 2012, no primeiro semestre cursei uma disciplina. Tranquei o curso no segundo semestre daquele ano. A cada semestre, ao olhar no sistema eletrônico (Portal do Aluno) da UFRGS, constatava-se que aumentavam a quantidade de créditos/disciplinas a serem cursados. Diante desses argumentos, somados aos comentários dos colegas que também foram atingidos de maneira negativa com essa reforma, pensei em mudar de instituição.

A reestruturação curricular obrigou-me ficar mais tempo no curso. Como consequência direta dessa transformação, precisei cursar diversas outras disciplinas que não pretendia cursar. E assistir três vezes ao mesmo filme, num mesmo semestre, nas disciplinas pós-reestruturação curricular.

Conforme essa situação relatada, dentro da nova perspectiva de ver e fazer o ensino proposto no novo PPC, algo pareceu estar errado. Pois transparecia que não estava sendo posta em prática tal orientação institucionalizada. Diante desses fatos foi que surgiu meu tema/problema de TCC.

Ainda em tempo, cabe ressaltar um pouco da minha trajetória acadêmica paralela a EFi, nesse período de ESEF. Em 2009/1 concluí o curso de *Licenciatura em matemática* - PUCRS. Em 2011, uma especialização no *Ensino e treinamento de futebol e futsal* - SOGIPA. Em 2013, o mestrado em *Ensino de matemática* - UFRGS. Entre 2009/2 e 2013/1, cursei 8 créditos no doutorado em Informática na Educação – UFRGS e 7 créditos no doutorado em Educação - UFRGS.

Em 2014/1 retomei o trabalho final de curso de uma especialização em *Novas tecnologias no ensino de matemática* - UFF, que havia abandonado em 2012. Mas desde 2013/2 tenho tentado focar e buscar motivação para o término deste bacharelado.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descreveremos os procedimentos e pressupostos metodológicos adotados nessa pesquisa. No contexto geral do TCC, esta é uma pesquisa do tipo qualitativa, descritiva, exploratória de coleta de dados com corte transversal, que buscou identificar o sentido dado as aulas de docência compartilhada, dentro do curso de bacharelado em EFi/UFRGS.

Logo, a técnica de pesquisa utilizada no desenvolvimento do estudo, seguiu os moldes do estudo de caso. Na sequência apresentaremos os pressupostos teóricos do método de pesquisa que adotamos.

#### 3.1. Estudo de Caso

O estudo de caso, de acordo Yin (2001), é uma das diversas maneiras de se fazer pesquisa, consistindo em uma abordagem metodológica de investigação empírica. Apropriada quando buscamos investigar, compreender, ilustrar, explorar, descrever acontecimentos e contextos complexos, explicar ou realizar uma meta-avaliação, dentro do seu contexto da vida real, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. No qual se considera todas as estratégias de maneira pluralística, possibilitando desta forma ao observador/pesquisador esclarecer determinadas situações/decisões recorrentes no grupo de estudo.

Essa é uma técnica de pesquisa bem delimitada, com contornos bem definidos, onde a preocupação central remete-se a uma singularidade, e o objeto central de estudo trata-se de uma representação da realidade, multidimensional e historicamente situada (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Nesse mesmo sentido, Ponte (2006), reforça que esse método

é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (PONTE, 2006, p.2)

Em mesma direção, Gaya (2008) destaca a capacidade do estudo de caso gerar hipóteses, mas salienta as dificuldades de se obter generalizações dos resultados. O autor diz que esse mecanismo é muito “utilizado para diagnosticar situações e produzir indicadores que possam subsidiar assessoramentos diversos” (GAYA, 2008, p.107). Conforme o autor, essa técnica de pesquisa caracteriza-se como uma investigação intensiva a fim de atingir a compreensão de determinado fenômeno.

Gaya (2008) resume que os principais objetivos do estudo de caso são:

1 - Descrever e analisar situações únicas; 2 - Gerar hipóteses a serem posteriormente validadas por estudos mais genéricos; 3 - Adquirir conhecimentos sobre fenômenos incomuns; 4 - Diagnosticar determinada situação para orientar estratégias, políticas ou alternativas; 5 - Complementar informações sugeridas a partir de investigações quantitativas. (GAYA, 2008, p.107-108)

Dentre as principais etapas dessa técnica de estudo consiste: a escolha do tema, a delimitação dos objetivos e, as estratégias e instrumentos de coleta de informações (GAYA, 2008). Porém, o trabalho desenvolvido sob esse método presume-se um detalhado planejamento prévio, resultante dos referenciais teóricos e das características próprias do caso (MARTINS, 2008). Uma questão importante a ser considerada é a “permissão formal do principal responsável pela unidade em estudo” (MARTINS, 2008, p. 10). E, conforme o autor, precisa estar claro para as pessoas que contribuirão com o estudo, que não se trata de uma inspeção, avaliação ou supervisão.

### **3.2. Instrumentos de Coleta e Tratamento dos Dados**

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados dois tipos. O primeiro foi a análise documental do PPC do bacharelado em EFi, o que de acordo com Lüdke e André (1986), pode ser uma boa técnica para ampliarmos ou aprofundarmos as informações levantadas dentro de uma investigação. “Corroborando e valorizando as evidências oriundas de outras fontes” no estudo caso (YIN, 2001, p.112). E o segundo mecanismo, foi uma entrevista semi-estruturada (Apêndice A, p.41), com um professor da ESEF, com sólido



conhecimento sobre a reestruturação curricular e apto a falar sobre a implementação das aulas compartilhadas dentro desse curso. O entrevistado respondeu à 12 perguntas abertas, com liberdade do entrevistado abordar aspectos que achavam ser relevantes sobre o tema (MOLINA NETO E TRIVIÑOS, 2004).

Realizamos um pré-teste, a fim de verificar possíveis inconsistências, falhas permitindo a reformulação da mesma, dessa forma, dando mais confiabilidade ao instrumento.

A coleta de dados foi realizada no mês de junho do corrente ano. Inicialmente foi sondando o entrevistado, apresentamos-lhe a proposta da pesquisa. Em seguida, verificamos se o mesmo tinha interesse em participar do estudo. Na sequência, lhe foi entregue as perguntas da entrevista<sup>1</sup> e agendada a entrevista. Antes da entrevista foi lido e assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2, p.42). A entrevista foi gravada em um gravador digital LG – E400f. E depois de transcrita e validada pelo próprio entrevistado via email institucional, com os dados em mãos, realizou-se uma análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

---

<sup>1</sup> O entrevistado olhou superficialmente as questões e as devolveu, alegando que gostaria de respondê-las de maneira mais direta, sem ficar influenciado e buscar respostas durante esse intervalo do contato até a realização da entrevista.

#### 4. PANORAMA ATUAL DA FORMAÇÃO NO BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF/UFRGS

A ESEF/UFRGS é uma instituição com muita tradição no cenário brasileiro. Desde o seu surgimento até o ano de seu 74º aniversário (2014) foram diversas as mudanças no sentido de adequar sua estrutura e seus cursos à legislação vigente. No entanto, apenas a reestruturação sofrida em 1987 e a última em 2011, que entrou em vigor em 2012, não resultaram da pressão da lei (UFRGS, 2012).

Nessa trajetória, as principais adaptações curriculares por força da lei na ESEF/UFRGS, podem ser vistas pelas motivações dentro de cada um dos cinco períodos históricos, que está subdividida a EFi no Brasil, segundo Souza Neto *et al.* (2004). No primeiro, iniciado em 1939, ano da sua constituição, que orienta a criação do primeiro curso de formação superior em EFi da ESEF, podemos identificar que o curso “se estruturou a partir dos pressupostos teóricos e da lógica organizacional médico-militar” (FRAGA *et al.*, 2010, p.74). O segundo, com início a partir de 1945 é marcado pela revisão curricular do curso.

Já o período seguinte, compreendido entre 1969 e 1987, promoveu a construção de um currículo mínimo e incorporou a formação pedagógica, repercutindo em grandes mudanças na organização curricular, impulsionadas pelas transformações ocorridas na ESEF por força da Reforma Universitária de 1968 e pela federalização da Escola (FRAGA *et al.*, 2010).

Até 2004, a UFRGS formou apenas licenciados em EFi, a partir daí que houve a separação entre as duas habilitações, atendendo as exigências do Ministério da Educação. Sabe-se que a diferença entre a concepção da formação e atuação dos bacharéis é fruto da Resolução nº. 03, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação - CFE, que institucionalizou a existência dos cursos de licenciatura e de bacharelado em EFi no país.

Aos licenciados destinou-se o campo escolar e ao bacharelado os ambientes não-escolares. Marcando o início de um novo período em 1987, que também se destacou pela autonomia concedida as instituições superiores, além da divisão da graduação em bacharelado e licenciatura (BRASIL, 1987).

Essa divisão/distinção ficou mais acentuada e fragmentada com as novas diretrizes curriculares para as licenciaturas desencadeadas pela Resolução nº 1/02

do Conselho Nacional de Educação - CNE, que propunham a melhoria da qualidade da formação desses profissionais (MOLINA NETO, FRAGA e MOLINA, 2012). Essa nova concepção da licenciatura iniciada em 2002 é destacada por Souza Neto *et al.*, (2004) como sendo o início do último período que o autor propôs à divisão histórica da EFi.

Diversas foram as contestações sobre a distinção em duas habilitações profissionais. E, ao longo dos anos, as críticas à operacionalização dessa divisão, em especial, a estrutura curricular distinta só aumentaram (FRAGA *et al.*, 2010).

Na busca de alternativas, a comunidade da ESEF/UFRGS, inconformada com esse modelo, recentemente, em 2011, após três anos de discussões, instituiu a reestruturação curricular do curso de Educação Física da UFRGS.

Depois de longas discussões sobre o currículo de formação inicial em Educação Física, considerando as tradições, as inovações e o campo de trabalho dessa área de conhecimento, aprovou em todas as instâncias da Universidade, um projeto de reforma curricular que articula em um curso único as habilitações licenciatura e bacharelado em Educação Física. (MOLINA NETO, FRAGA, MOLINA, 2012, p.320)

Desde a reestruturação curricular, “o processo de formação está baseado em uma entrada única no vestibular e a dupla modalidade (licenciatura e bacharelado)” (UFRGS, 2012, p.6). Ficou estabelecido que fosse mantida “a oferta da licenciatura via vestibular, em função da tradição da Escola de Educação Física, e o ingresso para o bacharelado via mecanismo de permanência ou ingresso de diplomado para as vagas remanescentes” (UFRGS, 2012, p.8).

São 160 vagas anuais, em duas entradas. O ingresso no curso será, prioritariamente, para os alunos do Curso Educação Física – Licenciatura da UFRGS que já tiverem concluído 75% da formação da Habilitação Bacharelado mediante solicitação de permanência na Universidade, de forma facultativa aos mesmos. As vagas remanescentes serão destinadas a licenciados em Educação Física, por processo de ingresso extra-vestibular – modalidade ingresso de diplomado. (UFRGS, 2012, p.13)

Conseqüentemente, todo aluno que ingressar no bacharelado terá formação em licenciatura em EFi, seja pela UFRGS ou por outra instituição. Criou-se uma espécie de inversão da lógica do “3+1”, criada no final da década de 30, pela Lei

1.190 (BRASIL, 1939), que entre outras coisas, estabelecia uma formação especial de didática. De forma equacionada a licenciatura pode ser vista como sendo Licenciatura = Bacharelado + Didática (Ensino). Agora, pode se dizer que a comunidade *esefiana* da UFRGS criou o Bacharelado = Licenciatura + Formação Específica (1 ano).

No quadro 01, são apresentadas as disciplinas e demais atividades que integram somente o bacharelado, ou seja, o que tange ao reingressante ou ao optante em permanecer na universidade e ter dupla formação cumprir para tornar-se bacharel em EFi.

**Quadro 01:** Disciplinas e atividades que um licenciado terá que cursar/realizar para ser bacharel

|          | DISCIPLINAS   | CARGA HORÁRIA | DEPARTAMENTO | PRÉ REQUISITO | CRÉDITOS  | CARÁTER     |
|----------|---|---------------|--------------|---------------|-----------|-------------|
| 9ª ETAPA | Teoria e Metodologia do Treinamento Esportivo         | 60h           | DEFI         |               | 04        | Obrigatório |
|          | Organização do Sistema Esportivo e de Lazer           | 60h           | DEFI         |               | 04        | Obrigatório |
|          | Organização do Sistema de Saúde no Brasil             | 60h           | DAOP         |               | 04        | Obrigatório |
|          | Práticas Corporais na Rede de Atenção Básica em Saúde | 60h           | DEFI         |               | 04        | Obrigatório |
|          | Estágio Profissional em Esporte, Saúde e Lazer        | 60h           | DEFI         |               | 04        | Obrigatório |
|          | Eletiva   | 60h           |              |               | 04        | Eletivo     |
|          | Eletiva   | 45h           |              |               | 03        | Eletivo     |
|          | <b>Total</b>  | <b>405h</b>   |              |               | <b>27</b> |             |

|           | DISCIPLINAS          | CARGA HORÁRIA | DEPARTAMENTO | PRÉ REQUISITO | CRÉDITOS | CARÁTER |
|-----------|----------------------|---------------|--------------|---------------|----------|---------|
| 10ª ETAPA | Eletivas             | 180h          |              |               | 12       |         |
|           | TCC II – Bacharelado | 60h           |              |               |          |         |
|           | Estágio Profissional | 150h          |              |               |          |         |
|           | <b>Total</b>         | <b>390h</b>   |              |               |          |         |

Fonte: disciplinas da 9ª e 10ª etapa (UFRGS, 2012, p.25)

No entanto, não é de interesse desse trabalho analisar essa “formação específica” acrescentada ao licenciado, apenas a destacamos para conhecimento do leitor. Contudo, da reestruturação curricular espera-se que o currículo vá dar visibilidade à organização do trabalho pedagógico, das teorias, da relação social e do perfil que se almeja do profissional que irá sair dessa instituição. Mas passado esse primeiro momento de euforia de formação unificada e dinâmica entre essas

habilitações sob o ponto de vista do currículo, se faz necessário discutir as questões didático-pedagógicas das práticas educativas, que no contexto da ação, do curso carecem de uma atenção especial.

Nesse sentido, junto com a reestruturação curricular, surge uma nova proposta de ensino e aprendizagem dentro da EFi da UFRGS. A partir dela, espera-se que o diálogo, entre os professores, seja mais contundente sobre o trabalho interdisciplinar. Caracterizado pelo “compartilhamento de saberes, articulação de conteúdos e socialização de estratégias metodológicas. Diante da necessidade de repartir as responsabilidades no desenvolvimento do novo currículo o processo de mudanças se fortalece” (MOLINA NETO, FRAGA e MOLINA, 2012, p.328).

Dentro da nova proposta da EFi, a comissão da reestruturação curricular, visando atender ao perfil do profissional almejado e que esteja preparado para “atender às demandas sociais de maneira contextualizada na realidade em que está inserido, com uma sólida formação, através da práxis social” (UFRGS, 2010, p.2) pressupõe que:

O egresso do curso de EF da UFRGS deve ter uma formação resultante de um currículo que promova a transdisciplinaridade, a articulação dos saberes - transitar entre, através e além das diversas disciplinas - construindo novos conhecimentos. A prática, articulada à teoria, deve ser garantida desde o primeiro semestre, para que o indivíduo identifique as problemáticas a serem superadas e que busque, nas disciplinas, sustentação teórica para procurar, de alguma forma, superar os desafios encontrados na realidade complexa. Embora o objetivo não seja formar pesquisadores, é importante que o egresso tenha se apropriado dos instrumentos de pesquisa para subsidiar sua prática pedagógica. (UFRGS, 2010, p. 2)

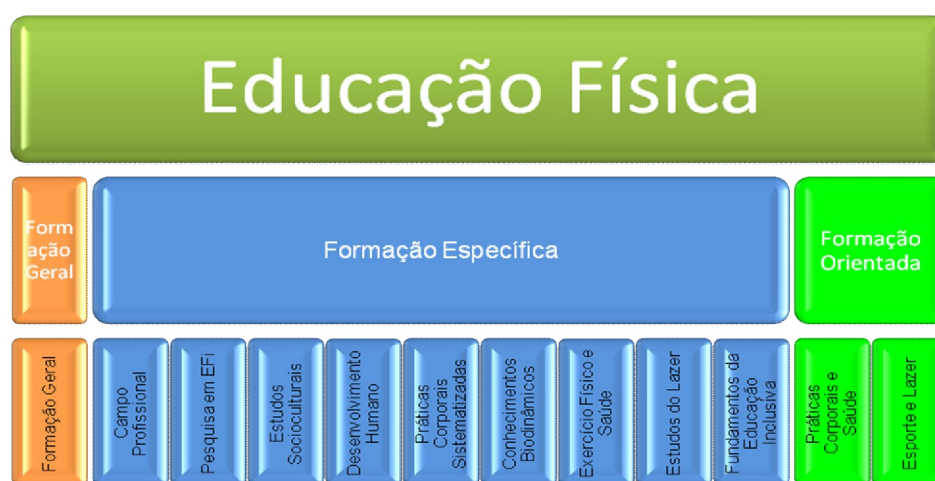
No PPC fica claro que a reestruturação curricular tenta de alguma forma, nem que seja apenas no papel, contribuir para a melhoria da formação do bacharelado. Além de orientar através desse documento que a formação seja feita com base em um trabalho inter/transdisciplinar é destacado que uma das habilidades e competências a serem atingidas é que o egresso seja capaz de “atuar inter, multi e transdisciplinarmente” (UFRGS, 2012, p.15).

Dando mais consistência a orientação pedagógica pretendida o PPC promove um entrelaçamento das diversas disciplinas, aproximando-as a partir de três grandes eixos de formação: o “geral (comum a todo estudante universitário), o específico (comum a todo o aluno de educação física) e o orientado (de acordo com o campo

de atuação profissional)” (UFRGS, 2012, p. 8). Mas essa divisão não pretende ser estacionária, propõem-se a interação entre ambas.

Numa forma de sustentação desses eixos foram compostos diferentes núcleos de conhecimento. Que conforme descrito no PPC, a Comissão Especial de Reestruturação Curricular – CERC, pensou essa constituição do currículo, e num primeiro momento, a partir da definição dos núcleos e de intensas discussões foram definidas as diferentes disciplinas.

**Figura 01.** Representação dos eixos e núcleos que compõe a EFi



Fonte: Elaborado a partir do PPC (UFRGS, 2012)

Esse trabalho árduo acabou resultando em um currículo que buscou atender e trabalhar com o material humano existente na escola. E para que o currículo se estabeleça enquanto um organismo vivo, é preciso favorecer a criação de uma zona de intersecção entre cada núcleo, afim de uma aproximação maior entre ambos (UFRGS, 2012).

Com isso, percebe-se toda importância e esforços dados para a orientação de um trabalho que busque diminuir a fragmentação dos saberes. Aproximando e promovendo o diálogo entre diferentes disciplinas e as conduzindo em direção de uma concepção pautada na multi/inter/transdisciplinaridade.

## 5. CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Tentamos, sem êxito, encontrar no dicionário um significado mais conciso para docência compartilhada, mas conforme o Aurélio (2014), compartilhar é: “ter ou tomar parte em; participar de; compartilhar, quinhoar”. Associado ao termo docência (ensino), realmente fica algo muito vago, pois todas as ações de ensino, que em algum momento tenham a participação de duas ou mais pessoas, pode ser entendida como docência compartilhada.

O termo composto “docência compartilhada” não é consensual na literatura. Algumas propostas sob esse tema remetem a situações bem diferentes e algumas delas fazem jus a um reducionismo das ações docentes e discentes. Podendo representar diversas ações e não levam ao mesmo significado, de acordo com o que foi relatado pelo nosso colaborador, em entrevista realizada, para esta pesquisa.

Problemas de tradução na operacionalização vão desde seu entendimento como sendo um/a trabalho/disciplina dividido/a entre dois professores, no qual cada um faz algo distinto do outro, sem que haja uma interação maior. O que transparece acontecer em alguns entendimentos dado a essa ação na ESEF/UFRGS, conforme o depoimento do nosso colaborador. Até outras ações que destacam haver um planejamento prévio entre dois ou mais professores, na intenção de diminuir a fragmentação dos saberes, buscando aumentar as relações entre as disciplinas, entre docentes e discentes, como visto no trabalho desenvolvido por Pinho, Tourinho e Freire (2010).

No estudo de Flores *et al.* (2013) a docência compartilhada é vista como sendo a atuação dos alunos da pós-graduação na graduação, como sinônimo de docência orientada compartilhada, mas dentro da ideia de partilhamento de conteúdos entre os ministrantes das disciplinas. No relato de Machado (2013), significou ministrar aulas juntamente com outro colega ou com o professor titular de uma disciplina/turma do ensino básico durante o estágio curricular.

Diante das novas mídias sociais, compartilhar tornou-se algo corriqueiro e utilizado com o significado de disponibilizar aos outros qualquer coisa. Assim, associado a tantas interpretações que o termo carrega, fica difícil definir ou criar expectativas, com precisão, de docência compartilhada.

No entanto, nesse estudo, docência compartilhada será compreendida como sendo um trabalho no qual os docentes buscam agregar experiências e conhecimentos específico em uma única atividade de ensino. Em se tratando do ensino superior é preciso aproximar professores, alunos e demais setores administrativos responsáveis pela organização curricular e pedagógica do curso. E a partir do diálogo entre esses atores realizar um planejamento prévio do trabalho a ser desenvolvido. E que esse, seja feito na presença de dois ou mais intermediadores, que buscarão compartilhar e complementar seus conhecimentos e ensinamentos ao grupo que estará diante dos mesmos.

Ao encontro desse entendimento, ressaltando que essa ação não fica restrita e incumbida apenas aos dois professores que compartilham a disciplina, Traversini, Rodrigues e Freitas (2007) destacam a participação e o envolvimento de toda a equipe escolar. Os autores resumem docência compartilha como sendo

uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado, ou seja, não é realizado apenas entre os professores, supõe a participação dos docentes envolvidos com o projeto e da equipe diretiva, com assessoramento pedagógico especializado. (TRAVERSINI, RODRIGUES E FREITAS, 2007, p.2)

A ação de compartilhar pode apresentar dificuldades ao gerar “tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas” (TRAVERSINI *et al.*, 2012, p.295). Esses autores ressaltam que nessa atuação ocorre um “embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma ‘a dois’, assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e com cada aluno, individualmente” (TRAVERSINI *et al.*, 2012, p.295).

Dessa forma, segundo esses pesquisadores “o exercício da docência compartilhada consiste em um permanente processo de desconstrução/reinvenção da identidade docente” (TRAVERSINI *et al.*, 2012, p.295). Assim, nessa intervenção, cada um dos envolvidos, acaba que desconstruindo o modo de ser docente e constrói outro.

E esse compartilhamento de saberes se faz oportuno, pois implica na autonomia dos sujeitos envolvidos no processo, facilitando trocas entre docentes e discentes. Com isso, favorecendo a reestruturação dos seus esquemas individuais



de conhecimento. Qualificando-os, ainda mais, para enfrentar diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais (BOLZAN; ISAIA; 2010). E nessa ocasião, ao aproximarmos o fazer disciplinar para uma relação plural entre discente e docente, criamos uma ambiência frutífera para emanar a inter/transdisciplinaridade. Indo ao encontro das orientações do PPC e das afirmações do entrevistado.

## 6. MULTI, INTER ou TRANSDISCIPLINARIDADE

A prática docente dentro da racionalidade técnica, numa fragmentação de saberes, emergente de uma concepção cartesiana, que primeiro separa o todo, para a partir daí, estudá-lo, consiste no modelo de ensino e aprendizagem que por muitos anos está em voga no Brasil. Entretanto, a concepção existente no PPC da EFi se insere como uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem que pretende romper com essa compartimentalização, buscando orientar o trabalho das várias ciências que compõe o currículo através da multi, inter e transdisciplinaridade.

Essa nova visão, de formação dentro da EFi da ESEF/UFRGS é de fundamental importância. O primeiro passo foi dado com a reorganização e ressignificação dada ao currículo. Porém, a implementação definitiva da prática multi/inter/transdisciplinar não será uma tarefa fácil de ser alcançada. Uma vez que o principal “responsável por desencadear tal ação ainda luta por libertar-se do cenário educacional atual” (CUNHA, 2009, s/p.) e precisa estar dotado dessa visão.

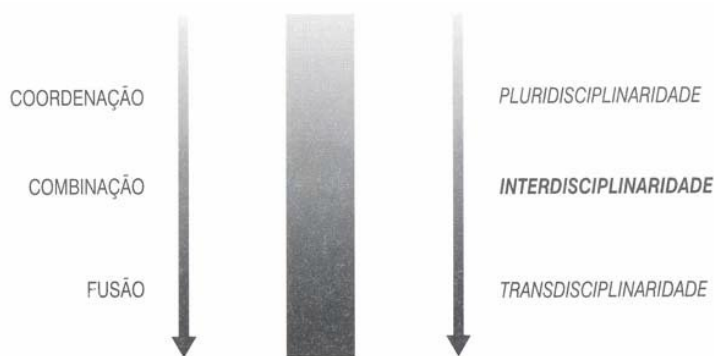
O trabalho interdisciplinar, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2002, p.88) consiste em um “eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção”. Buscando atender a necessidade sentida pelas instituições de ensino, “professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (PCN, 2002, p. 88-89).

Em demasia, muitos autores acabam usando de forma indistinta e equivocada os termos multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Exemplificando, muitos docentes e pesquisadores adotam de forma recorrente e errônea o termo interdisciplinaridade para um trabalho docente muitas vezes restrito a “adoção de um único método de trabalho por várias disciplinas, ou ainda como justaposição de conteúdos” (MARTINS; NASCIMENTO, 2009, p.6).

Por isso, destaca-se a importância de definirmos os termos em estudo, devido às várias interpretações dadas a esses prefixos quando acompanhados da palavra disciplina. De acordo com Pombo (2003), podemos definir *multi*, *inter* e *trans*-disciplinaridade segundo os dois princípios que seguem:

I. Aceitar esses três prefixos: *multi* ou *pluri*, *inter* e *trans* (digo três e não quatro porque, do ponto de vista etimológico, não faz sentido distinguir entre *pluri* e *multi*) enquanto três grandes horizontes de sentido. (POMBO, 2003, p.05)

**Figura 02.** Primeiro princípio de *pluri*, *inter* e transdisciplinaridade



Fonte: POMBO (2003, p.05).

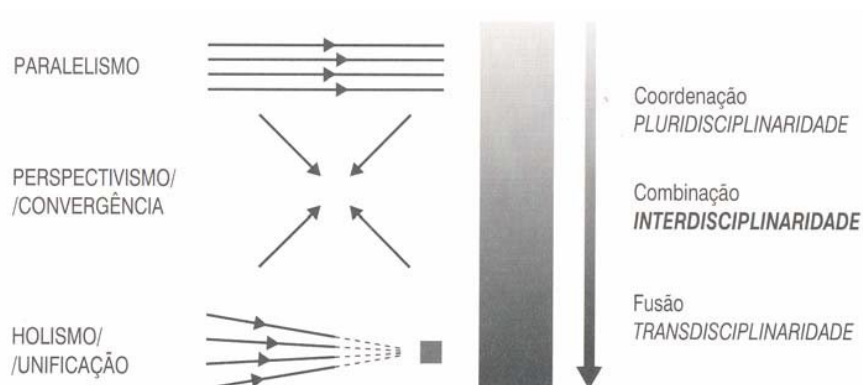
O segundo princípio, expresso pela autora, seria:

II. aceitá-los como uma espécie de *continuum* que é atravessado por alguma coisa que, no seu seio, se vai desenvolvendo. Algo que é dado na sua forma mínima, naquilo que seria a *pluri* (ou *multi*) *disciplinaridade*, que supõe o pôr em conjunto, o estabelecer algum tipo de coordenação, numa perspectiva de mero paralelismo de pontos de vista. Algo que, quando se ultrapassa essa dimensão do paralelismo, do pôr em conjunto de forma coordenada, e se avança no sentido de uma combinação, de uma convergência, de uma complementaridade, nos coloca no terreno intermédio da interdisciplinaridade (POMBO, 2003, p.06).

E, quando nos aproximarmos de “um ponto de fusão, de unificação, quando fizermos desaparecer a convergência, nos permitiria passar a uma perspectiva holista e, nessa altura, nos permitiria falar enfim de transdisciplinaridade” (POMBO, 2003, p.06). Como mostra a figura 3, onde conforme Pombo (2003), esses três termos, num *continuum* de intensidade, seguem da coordenação à combinação e à fusão.

Assim, essa terminologia vai “do paralelismo *pluridisciplinar* ao perspectivismo e convergência *interdisciplinar* e, desta, ao holismo e unificação *transdisciplinar*” (POMBO, 2003, p.06).

**Figura 03.** Segundo princípio de *pluri*, *inter* e transdisciplinaridade



Fonte: POMBO (2003, p.06).

Conforme a autora, essa representação seria uma maneira simples de pensarmos e nos entendermos sobre essas questões. Assim, pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, remeteria a um trabalho em paralelo, estabelecendo algum mínimo de coordenação. A interdisciplinaridade residiria na convergência de pontos de vista e a transdisciplinaridade, por sua vez, uma fusão unificadora dos saberes, estágio final que, “conforme as circunstâncias concretas e o campo específico de aplicação, pode ser desejável ou não” (POMBO, 2003, p.6).

Contudo, a escolha de qual procedimento a ser adotado irá depender das circunstâncias, pois:

poderá ser importante a fusão das perspectivas; noutras, essa finalidade poderá ser excessiva ou mesmo perigosa. Isto é, não há na proposta que apresentei qualquer intuito de apontar um caminho progressivo que avançasse do pior ao melhor. Pelo contrário, entre uma lógica de multiplicidades para que apontam os prefixos *multi* e *pluri* e a aspiração à homogeneização para que, inelutavelmente, aponta o prefixo *trans* enquanto passagem a um estágio qualitativamente superior, o prefixo *inter*, aquele que faz valer os valores da convergência, da complementaridade, do cruzamento, parece-me ser ainda o melhor. (POMBO, 2003, p.6)

No estudo Jantsch e Bianchetti (2002), podemos ver críticas que esse método de trabalho tem sofrido. Uma delas diz respeito ao sujeito interdisciplinar, numa visão idealista, sendo um sujeito coletivo, fruto da equipe de trabalho, oriundo da

confluência de ideias e de sua autonomia frente ao real, com suficiência absoluta ao sujeito pensante sobre o objeto. Assemelhando-se ao sujeito coletivo – “fábrica” com pressupostos ‘taylorista-fordista’. Pois, dessa forma, ele estará distante do seu sentido histórico de construção de conhecimento, e o método representará uma vertente do capitalismo, que propõe um constructo ideológico da filosofia do sujeito.

Outra crítica, é recebida quando a interdisciplinaridade é vista como uma solução de todos os males da fragmentação do saber. Pois, conforme Jantsch e Bianchetti (2002), está ideia de potencialidade múltipla, de ‘pan-interdisciplinaridade’, no âmbito da filosofia da práxis não é aceita. Justamente por estar pautada numa “apologia da construção de consensos e harmonias e desconhecendo as determinações históricas, as contradições e a luta de classes no interior da sociedade” (JANTSCH, BIANCHETTI, 2002, p. 25).

Aprofundando essa análise, os autores destacam que

A crítica ao sentido a-histórico da interdisciplinaridade, está baseada no fato de que esta não reconhece que as ciências disciplinares são os frutos de maior racionalidade da história de emancipação do homem, e não fragmentos de uma unidade perdida que agora, busca-se desesperadamente reencontrar, através da interdisciplinaridade. (JANTSCH; BIANCHETTI, 2002, p. 25)

Por fim, o trabalho multi, inter ou transdisciplinar será uma assertiva desde que as várias ciências contribuam para “o estudo de determinados temas que orientariam todo o trabalho escolar” ou formativo (DELIZOICO; ZANETIC,1993, p.13). E dentro dessa visão interdisciplinar, contemplem a “especificidade de cada área do conhecimento, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento” (DELIZOICO; ZANETIC,1993, p.13). Assim, ao se respeitar os fragmentos de saberes, se “estabelece e compreende a relação entre a totalização em construção a ser perseguida e continuamente a ser ampliada pela dinâmica de busca de novas partes e novas relações” (DELIZOICO; ZANETIC,1993, p.13).

## 7. ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

A reestruturação curricular estabelece um movimento para implementar uma construção de saberes de um novo jeito. Ela sugere/orienta a construção de uma multi/inter/transdisciplinaridade entre os saberes. De acordo com a entrevista esse movimento surge a partir da necessidade de uma formação mais concisa e abrangente. Conforme destacado pelo nosso entrevistado, no trecho a seguir:

*A formação precisa atender a diversidade e a pluralidade de saberes que transitam no campo de atuação. Então, nesse sentido há a necessidade de romper com a lógica disciplinar, bastante limitada, que nós temos na formação de um modo geral brasileira, há algum tempo.*

Nesse diálogo o colaborador reforça que o bacharelado é “*um campo diverso, e em constante movimento, em constante mutação*” apontando que é nesse sentido que emana a necessidade de reestruturar e de repensar a organização de saberes nesse currículo. O qual é caracterizado como sendo um currículo inovador.

Dentro das dificuldades apresentadas para a operacionalização dessa proposta, frisou-se a cultura disciplinar, a visão restrita e estreita de currículo e fazeres arraigados na manutenção de uma prática docente. Que é sustentada pelo argumento de que essa prática docente há muitos anos vem sendo a mesma e, que do ponto de vista do sujeito, que há tantos anos a faz da mesma maneira, para ele ela está certa da forma com que ele tem feito.

Nas passagens seguintes podemos ver alguns desses desafios.

*O currículo é um campo de disputas. Essas disputas que estão colocadas, revelam aqui na ESEF, todas as forças que atuam neste momento. Em outros momentos de maneira muito mais intensa, é claro, mas ainda assim, ainda hoje nós temos um tensionamento. Há uma força muito grande que eu chamaria de um “movimento tradicional” da EF, de manter uma certa disciplinaridade..*

Outra questão reside na falta de uma formação continuada.

*Entendo que nós temos uma história na ESEF/UFRGS e vemos muito isso, de maneira muito marcante, naqueles depoimentos que estão depositados no CEME<sup>2</sup> de diferentes professores e técnicos. Que vão narrando a sua relação com a ESEF/UFRGS, onde é possível ver claramente a ausência de movimentos de formação dos professores e dos técnicos. A implementação do currículo veio e não se pensou uma formação permanente dos ou com os professores e com os técnicos administrativos, para que pudéssemos compreender melhor o currículo e poder trabalhar melhor com ele.*

Foi afirmado que a maior dificuldade na implementação do currículo pós-reatruturação curricular está no fato de os sujeitos não “entenderem o que representam na formação e também de entender o seu papel na formação. Na medida em que o sujeito não entende, ele não faz. Nós temos práticas pedagógicas dos professores disciplinares pautadas na disciplinaridade”

A lógica cartesiana de ensino é o padrão de ensino que pelo jeito rege esse curso. Vindo ao encontro das minhas constatações enquanto discente desse curso. Tal situação é reforçada pela fala do entrevistado ao dizer que “a lógica ainda é uma lógica binária, a lógica disciplinar”. E ele pressupõe que para se alcançar o que o currículo almeja seria necessário “uma série de rompimentos de espaços e tempos que nós não conseguimos materializar”. Apontando como solução, o que parece ser consenso, a necessidade de haver formações permanentes. Nesse sentido, nosso colaborador destaca:

*Nós estamos tentando dialogar, organizando-nos por grupos de trabalhos, por aproximação temática em relação ao currículo e também nos esforçando, [...] para fazer seminários de formação no início de cada semestre.*

O entrevistado ressalta que seria necessário enfrentar toda uma cultura de ausências anteriores a essas propostas e construir uma nova cultura na ESEF que remeteria ao desejo de estar “junto para pensar o currículo, para pensar a formação em EF. Para pensar esses saberes que transversam e dão sentido ao currículo”.

---

<sup>2</sup> CEME – Centro de Memória do Esporte da ESEF/UFRGS.

Havendo “*uma formação permanente incorporada aí, na nossa lógica de fazer o currículo se movimentar e estar em constante avaliação*”.

O compartilhamento de disciplinas, conforme havia pensado, é confirmado por nosso colaborador como uma forma de operacionalização das inovações e reestruturações que o currículo propõe. Mas precisando, para isso, romper com a lógica de uma formação muito disciplinar. E foi destacado que a maior “*dificuldade do compartilhamento, está na posição sectária, conservadora do sujeito que é um formador*”.

*Esse compartilhamento, ele é uma forma de romper com espaço e tempo. Nós estamos tentando alguns movimentos para operacionalizar ele, mas eles são muito tímidos, porque nós temos dificuldades de mostrar para os professores boas experiências de compartilhamento. Os professores ainda acham que compartilhar é dividir disciplina. Eu entendo que não é, simplesmente, dividir a disciplina.*

*Está lá o currículo, está lá a perspectiva de compartilhar, mas ele não compreende isso. Ele não compreende nem o sentido de fazer isso. Porque ele está muito confortável onde ele está. Na relação disciplinar e individualizada que o currículo propõem, e o currículo ainda propõem uma lógica individualizada.*

Sobre esse tema, interpreta-se que muitos na ESEF/UFRGS entendem que “*compartilhar, tem sido a grosso modo, divisão de tarefas. Interdisciplinaridade tem sido também divisão de tarefas*”.

*Se houver o compartilhamento de disciplinas na ESEF vai ser ou por alguém que entende o que é o conceito, que são poucas as pessoas (vai desenvolver a experiência, será um trabalho isolado) ou nós vamos ter aqueles professores que vão dizer que estarão fazendo o compartilhamento, mas que não entendem nada do que é o compartilhamento, daí isso se resume a uma divisão de tarefas.*



Outra fala que merece destaque, diz respeito ao compartilhamento enquanto forma. Na qual se ressalta que esse é

*Um procedimento metodológico, para materializar encontros de saberes, para potencializar um pensamento complexo, do ponto de vista teórico é excelente. Do ponto de vista prático, falta de fato uma formação adequada, uma leitura em profundidade, de algumas bases teóricas que sustentam esse currículo, inclusive, com relação à interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, que pudéssemos entender a operacionalização da prática pedagógica. Que ainda assusta professores mais experientes, acostumados a trabalharem sozinhos.*

Foi enfatizado que não é possível operacionalizar o compartilhamento incluindo todos os atores, caso o formador não seja um sujeito que didaticamente seja muito competente, capaz de reconfigurar o plano de ensino e atender uma relação das experiências dos discentes. Pois a universidade estabelece uma dinâmica

*que o aluno ao se matricular receba um plano de ensino e a partir disso nós desenharemos a relação com aquele saber naquela disciplina. Então a noção de espaço-tempo aqui, que estabelece o período em semestre letivo, também cria umas limitações para que isso venha ocorrer. O ideal seria se os professores tivessem um plano de ensino absolutamente flexível e eles pudessem incluir uma relação das próprias experiências dos estudantes, para que isso pudesse ser contemplado na reconfiguração do plano de ensino.*

Reforçando a fragmentação dos saberes e o isolamento promovido pelas disciplinas foi destacado que

*O próprio currículo e a dinâmica curricular e a própria universidade federal tem dificuldade de superar a relação meramente disciplinar, porque existem profissões que são baseadas na disciplinaridade. A instrumentalização racional é muito forte. A ideia da técnica é muito forte na cultura da formação universitária brasileira, até mesmo na acadêmico-científica.*

No momento, há uma experiência em andamento, que partiu dos esforços de professores que dominam essa concepção. E ao final do semestre de 2014/01 será avaliada se foi bem sucedida ou não. E a partir dessa ação se pretende mostrar algo de concreto aos demais professores, a partir da forma pela qual foi desenvolvida, quais saberes que foram contemplados, e quais deles agregam saberes de outras áreas, etc.

Contudo, o que se tem constatado é que diferentemente do que propõe o currículo, onde “o aluno é tomado como epicentro motivador da estrutura, desde o seu ingresso até a conclusão de sua formação. O foco no discente e na sua trajetória” (UFRGS, 2012, p.6-7), tem-se um processo histórico forte e contundente vigente, de uma formação fragmentada e pautada pelo pragmatismo exercido pela maioria dos professores enquanto sujeito formador. Situação que é destacada pelo entrevistado, ao dizer que

*Não são poucos que compartilham da seguinte lógica: o professor é uma autoridade epistemológica e é um autoritário epistemológico. Ele se constitui um sujeito autoritário. [...] São poucos os professores que se disponibilizam a construir uma relação mais dialógica com os estudantes, contemplar os saberes acumulados por eles e repensar o processo de ensino e aprendizagem.*

Seguindo essa analogia, o PPC é orientado para a multi/inter/transdisciplinaridade. Mas conforme reforçado por esse diálogo, o pensamento que parece reger a maioria dos professores é o disciplinar. Ao encontro desse discurso Morin (2000b) destacou a importância de tal orientação e o poder e autonomia das disciplinas. Sabe-se que

*Cada vez mais as disciplinas se fecham e não comungam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não conseguem conceber-se sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: 'Façamos a interdisciplinaridade'. Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas quanto a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende fazer reconhecer a sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de desmoronarem. (MORIN, 2000b, p.135)*

Da mesma maneira que Pombo (2003) assinala que geralmente há um equívoco em confundir qualquer trabalho com interdisciplinaridade, parece que o mesmo ocorre com a docência compartilhada. Quando muitos presumem, que qualquer divisão de tarefas dentro das disciplinas é interpretada com o significado que está intrínseco a essa proposta.

Conforme visto, na atual conjuntura do bacharelado em EFi da ESEF/UFRGS, é bem possível que a fragmentação dos saberes irá persistir por um bom tempo. E atingir a transdisciplinaridade parece ser algo muito distante, visto que para atingi-la é necessário passar antes pela interdisciplinaridade, ultrapassando as barreiras entre os vários campos de saberes, possibilitando-lhes amplo diálogo (MORIN, 2000a).

Portanto, conforme apontado anteriormente, para que a implementação dessa mudança educativa proposta pela reestruturação curricular ocorra, caberá uma formação continuada dos envolvidos (MOLINA NETO, FRAGA e MOLINA, 2012). Cientes de que “quando se pede a um professor para mudar o seu método, não se pede apenas que ele mude de técnica, pede-se para que ele próprio mude” (DUBET, 1997, p. 226).

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As motivações que levaram a realização desse trabalho foram descritas no capítulo 2. No entanto, foram feitas várias adaptações para a elaboração dessa pesquisa/TCC ainda dentro deste semestre. Tivemos limitações quanto à disponibilidade dos professores em participar da pesquisa diante do curto espaço de tempo para a realização desse trabalho. Por isso, ficamos restritos a um entrevistado, que conhece bem as discussões de diferentes grupos de professores e o processo de implementação da proposta de compartilhamento de disciplinas e transdisciplinaridade.

Ressalto que minha visão nessa análise é atravessada pelas marcas e “ranços” deixados pela reestruturação curricular, bem como pelos discernimentos que esse repesamento proporcionou-me. Também considero importante enfatizar que esse TCC foi construído por um aluno que atravessou e sofreu as consequências da reestruturação curricular e foi orientado por um professor que fez parte da proposição e elaboração dessa reforma curricular e do novo PPC. Este “entrechoque” permitiu o melhor direcionamento do trabalho e uma análise mais equilibrada dos dados que foram levantados.

Destaco que novos estudos no sentido de ver os esforços que estarão sendo feitos para a implementação dessa reestruturação curricular serão oportunos. Conseqüente, o diálogo com alunos e professores que são/serão atores das disciplinas compartilhadas e a efetividade dessas práticas tornar-se-ão temas relevantes de novas pesquisas e discussões para a formação.

Ao término deste trabalho, identificamos que a partir da reestruturação curricular o bacharelado dentro da ESEF/UFRGS pode ser visto como sendo uma licenciatura ampliada, que por sua vez é orientada para um trabalho multi/inter/transdisciplinar. E esse movimento interdisciplinar, caracterizado como inovador, está num estágio inicial, que vem se estruturando a partir de algumas experiências isoladas de docência compartilhada, que poderão servir de base para discernimentos futuros.

Experiências essas, impostas pela falta ou pelo sobrecarregamento da carga horária dos professores. Umas mais alinhavadas com uma visão de inter/transdisciplinaridade e outras com o princípio de dividir/minimizar tarefas.

Evidenciando que a concepção de aulas compartilhadas tem esbarrado em um público docente que não está preparado para pôr em prática essa metodologia de ensino.

Dentre os desafios a serem enfrentados, para que essa proposta seja alcançada, será investir na superação da falta de uma formação continuada que historicamente tem sido deixada de lado na ESEF/UFRGS. Outra questão será qualificar os atores para a percepção de que este não é um currículo estagnado, que está acabado, mas sim um currículo em movimento, nutrido continuamente. E, propiciar que os atores possam se enxergar dentro do currículo, sentindo-se parte integrante dele.

Analogamente, uma questão, talvez mais urgente, a ser superada é o modelo institucionalizado de plano de ensino, que acaba engessando o modelo didático vigente. Pois do modo como é posto, acaba propondo de maneira indireta a construção de saberes sem uma participação mais ativa dos discentes. Uma vez que deve estar pronto e disponível de forma online antes do início do semestre, o que leva aos docentes e discentes interpretarem como algo imutável ao longo do semestre.

Por fim, a operacionalização e a superação da fragmentação dos saberes dentro do curso do bacharelado em EFi, na ESEF/UFRGS, está longe de acontecer. O compartilhamento de disciplinas é um processo tímido, lento e que requer consenso entre as diferentes partes envolvidas para que se supere, ou ao menos se conviva de forma mais harmoniosa, com a visão meramente disciplinar que ainda impera. De qualquer modo, é possível perceber que apesar dos pesares o processo de multi/inter/transdisciplinaridade e a visão de ensino e aprendizagem institucionalizada no PPC vão ganhando forma e demarcando a formação dos alunos de educação física da ESEF/UFRGS.

## REFERÊNCIAS

AURÉLIO. Dicionário Online do Aurélio. Disponível em: <<http://www.dicionario.doaurelio.com/>>. Acesso em 24 mai. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

BOLZAN, D. P. V.; ISAÍÁ, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da profissionalidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.

BRASIL. Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm)>. Acesso em: 25 mai. 2014.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 03/1987**, 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). 1987. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação, Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 20 de jun 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index>>. Acesso em: 22, abr. 2013.

CUNHA, M. P. C. A interdisciplinaridade na formação do educador de Educação Ambiental: Uma experiência no curso de pós-graduação em Educação Ambiental. In: COSTA, L. F. M.; Souza, J. C. R.; Jankauskas, R. M. B. (Orgs). **Formação de professor**: Um desafio no Alto Solimões. Manaus: BK Editora, 2009.

DELIZOICOV, D.; ZANETIC, J.. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA, N. N. **Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1993. p.9-15.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 222-231, 1997.

FRAGA, A. B.; WACHS, F; NUNES, R. V.; BOSSLE, C. B.; BASTOS, A. P. P.; BREUNIG, F. F. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em educação física da ESEF/UFRGS. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v. Espec., p. 1-27, 2010.

FLORES, P. P.; KRONBAUER, C. P.; CONTREIRA, C. B.; TEMP, H.; KRUG, H. N.. Refletindo sobre o ensino superior: a proposta de docência orientada na percepção dos estudantes da licenciatura em Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.12, n.1, p. 235-253, 2013.

GAYA, A. C. A. (Org.). **Ciências do Movimento Humano**: introdução à metodologia da pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L.. Interdisciplinaridade e práxis pedagógica: tópicos para discussão sobre possibilidades, limites, tendências e alguns elementos histórico e conceituais. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v.10, n.1, p.7-25, 2002.

JANTSCHH, A. P.; BIANCHETTI, L(Orgs). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, T. F. **Docência compartilhada no estágio obrigatório na EJA**: possibilidades e desafios na formação do(a)professor(a). 2013, 41 f.Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação – UFRGS, Porto Alegre, 2013.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 8-18, 2008.

MARTINS, I.; NASCIMENTO, R. **Didática**. Recife: UFRP, v. 1, 2, 3. 2009.

MEISTER, J. **Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo: Makron Books. 1999.

MOLINA NETO, V.; FRAGA, A. B; MOLINA, R. K. . Formação de professores de educação física: um projeto que revê a relação entre licenciatura e bacharelado. In: ALMEIDA, M. I. *et al.* (Org.). **Políticas Educacionais e Impactos na Escola e na Sala de Aula**. [recurso eletrônico]. Araraquara - SP.: Junqueira&Marin Editores, 2012, v. 2, p. 320-331.

MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A Pesquisa Qualitativa em Educação Física: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2000b.

PINHO, S. T.; TOURINHO, E. K.; FREIRE, I. A. Compartilhamento de disciplinas: relato de experiência na formação inicial de professores. **Anais da Semana Educa**. v.1, n.1, 2010. Disponível em < [http://www.periodicos.unir.br/index.php/semana\\_educu/article/download/143/183](http://www.periodicos.unir.br/index.php/semana_educu/article/download/143/183) >. Acesso em: 23 mai. 2014.

POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. In: COLÓQUIO INTERDISCIPLINARIDADE, HUMANISMO E UNIVERSIDADE, 2003, Porto. **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 2003, p.1-29. Disponível em: < [www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/portofinal.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/portofinal.pdf) >. Acesso em 24 Abr. 2014.

PONTE, J. P. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, Rio Claro – SP. v.19, n.25, p.1-23.



SOUZA NETO, S. *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, v.25, n.2, p.113-128, 2004.

TRAVERSINI, C. S. ; FREITAS, J. . O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto docência compartilhada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TRAVERSINI, C. S.; XAVIER, M. L. M. F.; RODRIGUES, M. B. C.; ZEN, M. I. H. D.; SOUZA, N. G. S. Processo de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.28, n.2, p.285-308, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de Educação Física. Comissão de Reestruturação Curricular (CRC). **Carta ao Conselho da Unidade (CONSUNI) da Escola de Educação Física da UFRGS**. Porto Alegre, 9 de julho de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de Educação Física. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física – Habilitação Bacharelado**. Porto Alegre, ago/2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

A partir ou com a Reestruturação Curricular a CERC/COMGRAD estabelece um movimento para implementar uma construção de saberes de um novo jeito. Ela sugere a construção de uma multi/inter/transdisciplinaridade entre os saberes.

1. De onde surge essa ideia e baseada em que está esta proposta dentro do Bacharelado em EFi?
2. Como está ocorrendo a implementação desse projeto de ensino e aprendizagem?
3. Os professores estão sendo orientados e capacitados para pôr em prática essa concepção pedagógica?
4. Quais são os atuais desafios? E como são dados os encaminhamentos para que se concretize de fato?
5. É possível elencar as principais dificuldades ou resistências enfrentadas?
6. Nesta concepção o que significa o compartilhamento de disciplinas?
7. Como o compartilhamento de disciplinas se insere nesse contexto?
8. O compartilhamento de disciplinas tem sido mais recorrente na EFi, ele tem atendido aos objetivos do PPC? Ou tem resultado na divisão de tarefas entre os professores sem um planejamento interdisciplinar propriamente dito?
9. Com um currículo baseado em competências e habilidades, seria o compartilhamento de disciplinas uma ambiência para o ensino e a aprendizagem de forma inter/transdisciplinarizada?
10. Conforme o PPC as disciplinas compartilhadas estão restritas ao Departamento de Educação da EFi. Por que há essa restrição? Pretende-se ampliar as outras? Quais serão os próximos passos?
11. Qual a participação dos alunos no planejamento das disciplinas compartilhadas?
12. O que a COMGRAD e/ou NDE têm trabalhado para tentar reverter isso?

Gostaria de acrescentar o ou retirar algo que considere relevante para a entrevista/pesquisa?

## APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA: o caso da docência compartilhada nas aulas do bacharelado na ESEF/UFRGS.”

Eu, \_\_\_\_\_,  
concordo em participar deste estudo.

Compreendo que minha participação é inteiramente voluntária. Sabedor de que a minha participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação, a contribuição para o sucesso da pesquisa.

Estou informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são:

- ✚ Investigar como se dá a implementação de ensino e aprendizagem inter/transdisciplinarizada, no bacharelado em EF na UFRGS
- ✚ Verificar qual o entendimento dado ao compartilhamento de disciplinas dentro desse curso.

Também fui esclarecido(a) de que o uso das informações oferecidas nessa entrevista será apenas em situações acadêmicas (TCC, artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas pelo código *entrevistado 1*, *entrevistado 2*, .... Sendo garantido pelo pesquisador, o sigilo, assegurando a privacidade dos dados envolvidos na pesquisa.

Recebi informações específicas sobre os procedimentos nos quais estarei envolvido (entrevista). Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o pesquisador responsável no endereço Rua Felizardo nº750, – Bairro Jardim Botânico – Porto Alegre-RS, por telefone<sup>3</sup> ou e-mail<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Suprimido aqui

<sup>4</sup> Suprimido aqui

Destaco que fui informado(a) de que poderei me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Declaro ainda, que todas as minhas dúvidas iniciais foram esclarecidas, autorizo a gravação desta entrevista e que recebi uma cópia impressa desse termo.

Porto Alegre, xx de xxxxxx de 2014.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do Orientador da pesquisa: \_\_\_\_\_