

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JONAS VASCONCELLOS DANIEL

O Curso de Licenciatura em Educação Física na
UFRGS: a voz discente

Porto Alegre

2009

JONAS VASCONCELLOS DANIEL

O Curso de Licenciatura em Educação Física na UFRGS: a voz discente

Monografia apresentada junto à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Co-orientadora: Prof.^a Dda. Lisandra Oliveira e Silva

Porto Alegre

2009

Jonas Vasconcellos Daniel

O Curso de Licenciatura em Educação Física na
UFRGS: a voz discente

Trabalho de Conclusão de Curso

Curso de Licenciatura em Educação Física

Conceito final:

Aprovado em de de 2009.

Avaliador - Prof. Dr. Alex Branco Fraga

Orientador - Prof. Dr. Vicente Molina Neto

AGRADECIMENTOS

MEU MUITO OBRIGADO!!!

Aos/às estudantes participantes,
por toda a colaboração e a disponibilidade;

Ao Prof. Molina,
por toda a orientação, o exemplo e a referência;

À Prof.^a Lisandra,
por todo o diálogo, a força e a dedicação;

Ao Grupo F3P-Efice,
por toda a parceria, a reflexão e a cooperação;

A todas as pessoas que amo,
por todo o carinho, o apoio e a compreensão.

“[...] a Educação Física mais do que me treinar para saltar alturas em metros ou centímetros, permite-me saltar pelo prazer de flutuar no ar por alguns segundos; mais do que transmitir técnicas de natação para superar o tempo e o espaço, ajuda-me a cultivar o carinho macio da água; mais do que insistir na automação dos arremessos ao cesto, mostra-me a beleza da trajetória da bola voando ao encontro de uma recepcionista.”

(Silvino Santin)

“Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim.”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

O tema desta pesquisa é o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física (EFI) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) compreendido na perspectiva dos/as estudantes. Ao estudar as teorias curriculares e me confrontar com as diversas concepções de currículo, passei a perceber que os/as estudantes são formados por um determinado currículo, que foi concebido a partir de certa concepção teórica. É possível pensar que a formação, e conseqüentemente o currículo, transforma os/as estudantes de tal maneira que as perspectivas docentes desses/as estudantes podem ser diferentes das suas expectativas iniciais. A partir deste contexto, os objetivos do estudo foram: compreender as concepções de currículo dos/as estudantes de Licenciatura em Educação Física da UFRGS; compreender quais eram as expectativas iniciais destes/as estudantes ao ingressarem na Universidade; e, compreender suas futuras perspectivas docentes. Dessa forma, o problema de conhecimento foi: ***Quais as concepções de currículo, as expectativas iniciais e as futuras perspectivas docentes dos/as estudantes de licenciatura em Educação Física da UFRGS?*** O desenho do estudo foi do tipo qualitativo, com caráter descritivo e explicativo. O trabalho de campo teve duração de seis meses e as informações foram coletadas através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com dois estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS; de questionários solicitados a cinco estudantes do mesmo curso; de observações das aulas do estágio de docência desses/as estudantes e de eventos realizados no campus da EsEF/UFRGS que tiveram como foco a discussão do currículo de Educação Física; de registros em diário de campo; e de análise de documentos. A partir das leituras e interpretações das entrevistas realizadas, identifiquei 103 unidades de significados relevantes, que foram agrupadas em três categorias de análise. A literatura pesquisada e a análise das informações sugerem que os/as estudantes enfrentam dificuldades de articulação entre os diferentes conteúdos curriculares tratados ao longo da graduação e as necessidades concretas surgidas no âmbito da prática docente. O que pode ser compreendido, em grande parte, pela forma fragmentada que o curso organiza o conhecimento e pela maneira desarticulada que as disciplinas se apresentam. Os/as estudantes perspectivam uma concepção integradora do currículo, realçando a relação dialética existente entre a teoria e a prática, que deve estar presente em todos os momentos da formação.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Formação Inicial e Docente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Colaboradores/as da Pesquisa	34
--	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA.....	12
1.1 TEORIAS CURRICULARES.....	12
1.2 CURSO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	15
1.3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	19
2 DECISÕES METODOLÓGICAS.....	23
2.1 QUESTÕES DE PESQUISA	23
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	23
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES.....	25
2.3.1 Observação participante	25
2.3.2 Diário de campo.....	26
2.3.3 Análise de documentos	26
2.3.4 Entrevista semi-estruturada	29
2.3.5 Questionário	30
2.4 SELEÇÃO DOS COLABORADORES	31
2.5 APROXIMAÇÃO AO CAMPO.....	31
3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	35
3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE	35
3.1.1 Concepções de Currículo	36
3.1.2 Expectativas Iniciais e Perspectivas Futuras	39
3.1.3 Presenças e Ausências no Currículo.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO	53
APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	57
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	58
APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1.....	59
APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2.....	67
APÊNDICE F - LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTES	76
APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO	79

INTRODUÇÃO

Sou estudante do curso de Licenciatura na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EsEF/UFRGS), cursando, atualmente, o 10º semestre e com perspectiva de terminar a graduação no final do ano de 2009. Muitos caminhos me levaram a participar do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-Efice) e a querer pesquisar mais especificamente sobre o currículo.

Desde quando ingressei na UFRGS, no ano de 2005¹, quis me formar para trabalhar em escolas e o currículo de formação de professores/as de Educação Física (EFI) esteve em discussão ao longo de todo o curso em vários espaços, como as disciplinas *Introdução à Educação Física* (EF104178) e *Introdução à Prática e Estágio* (EF104026); além da *IV Semana Acadêmica* da EsEF/UFRGS realizada em 2007, cujo tema foi "Formação de Professoras e Professores: que caminho a EsEF nos aponta?". Passados os anos, esse assunto continuou sendo discutido, visto que a *V Semana Acadêmica* realizada em maio de 2009 teve como tema "Currículo de Educação Física em Questão: estudantes pensando a formação". A consequência de toda essa discussão sobre o currículo é que, atualmente, estamos vivendo na EsEF um processo de reestruturação curricular.

Antes de iniciar este estudo, realizei os dois primeiros estágios obrigatórios nos Ensinos Infantil e Fundamental e também trabalhei um ano no projeto social Esporte Clube Cidadão, no Bairro Restinga, como estágio não obrigatório. Essas experiências provocaram inquietações à cerca do distanciamento entre a formação inicial de professores/as e a realidade complexa das escolas. Como conectar os conhecimentos aprendidos durante o curso à prática pedagógica? A forma como nós – estudantes – passamos pelo currículo, com os diferentes conhecimentos teóricos compartimentados e desarticulados, é adequada para compreender a realidade do trabalho docente? O que eu aprendi ao longo do curso vai sustentar a minha prática pedagógica na realidade escolar? A partir dessas perguntas percebo que preciso

1 Ingressei na EsEF/UFRGS no 1º semestre de 2005, prestando o primeiro vestibular após divisão do curso de Educação Física (EFI) em Licenciatura e Bacharelado. Faço parte do currículo da chamada Licenciatura nova. Ainda existe na Escola o currículo antigo de Licenciatura (045.00), além do curso de Bacharelado. Disponível em: <<http://www.esef.ufrgs.br/comgradefi.html#cur>>. Acesso em: 17.09.09.

constantemente aprender a aprender e aprender a ensinar.

Na minha formação dentro do curso de Licenciatura em EFI aprendi conceitos amplos sobre ser professor, mas superficialmente sobre ser pesquisador. E aprendi muito menos sobre ser professor-pesquisador, o que seria muito importante para desenvolver conhecimento e melhorar a minha prática pedagógica. Por perceber essa ausência na minha formação, a partir de outubro de 2008, passei a frequentar as reuniões do grupo F3P-Efice e desde então presenciei discussões e reflexões importantes dentro desse coletivo, que começou a organizar um estudo justamente sobre o currículo do curso de EFI da UFRGS. A ideia inicial do grupo era pesquisar como o currículo está preparando os/as estudantes para trabalharem na escola. Foi feito um mapeamento em Revistas Científicas, Dissertações e Teses da produção² sobre o tema currículo e Formação Inicial em EFI e, em um segundo momento, existiu a proposta de dividir o tema em tópicos preparando um sumário para organizar a escrita de um trabalho, que não teve prosseguimento, ainda, devido a outros interesses do grupo. Entendo a minha participação nesse grupo de pesquisa como um espaço de formação, uma formação que contribui para que eu possa ser um professor que trata o ensino como pesquisa, que ensina a pensar, que questiona a realidade apoiado em teorias, métodos e técnicas. Uma formação que prepara para o trabalho em grupo e para o diálogo.

Ao estudar as teorias curriculares, a partir do livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* de Tomaz Tadeu da Silva (1999), e me deparar com as diversas concepções de currículo, passei a perceber que os/as estudantes são formados/as (e transformados/as) por um modelo de currículo, que foi concebido a partir de certa concepção teórica. No entanto, os/as estudantes, ao ingressarem no curso de Formação Inicial, já trazem a sua noção do que seja o currículo, mesmo que não conheçam todas as suas implicações. Então, essas duas concepções, dos/as estudantes e do próprio curso, são confrontadas ao longo do período de formação. Essa construção de significado do que seja o currículo será levada em consideração pelos/as estudantes nas suas atividades como docentes, para então ser reconstruído. Também é possível pensar que a formação, e

² As revistas consultadas pelo grupo foram a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, as revista Movimento, Motriz e Motrivivência, a Revista da Educação Física (UEM), a Revista Paulista de Educação Física e a Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP); e as Teses e Dissertações foram pesquisadas no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

consequentemente o currículo, transforma os/as estudantes de tal maneira que as futuras perspectivas docentes dos/as estudantes de Licenciatura em EFI podem ser diferentes das suas expectativas iniciais de quando ingressaram na UFRGS.

A partir da minha trajetória exposta acima e de diálogos que mantive com colegas ao longo do curso, defini o tema deste trabalho da seguinte maneira: o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS na perspectiva dos/as estudantes. Mais especificamente, o problema de pesquisa é: ***Quais as concepções de currículo, as expectativas iniciais e as futuras perspectivas docentes dos/as estudantes de Licenciatura em Educação Física da UFRGS?***

Para determinar os objetivos da pesquisa, o problema foi desmembrado em:

- a) Compreender as concepções de currículo dos/as estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS;
- b) Compreender quais eram as expectativas iniciais dos/as estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS ao ingressarem na Universidade;
- c) Compreender as perspectivas docentes dos/as estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS.

São muitos os estudos sobre a Formação Inicial e o currículo na EFI, mas pouquíssimas pesquisas abordam a visão de estudantes sobre este tema e o que eles/as têm a dizer para contribuir nesse debate. No conjunto de 28 títulos encontrados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), a partir dos descritores *Educação Física, Formação Inicial, Currículo e Licenciatura*, apenas dois trabalhos³ trazem contribuições de estudantes da graduação, sendo que ambos foram apresentados, em forma de comunicação oral, no VIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), no ano de 1993.

O currículo é vivenciado e pensado pelos/as estudantes, por isso entendo que estes/as podem e devem assumir um papel mais ativo frente às alterações curriculares, colaborando com essas transformações e defendendo seus interesses. O que, de alguma forma, já acontece, conforme pude perceber na realização do

3 “O novo currículo de Educação Física atende as necessidades dos alunos da UFES?” e “Caminhos e (des)caminhos na formação do profissional de Educação Física do CEFD/UFES”.

trabalho de campo, especificamente das observações da *V Semana Acadêmica* e do processo de reestruturação curricular que está ocorrendo na EsEF. A importância deste estudo está em buscar maiores contribuições discentes para uma futura modificação no currículo da nossa escola.

Os debates que ocorreram durante a *V Semana Acadêmica*, organizada pelo Diretório Acadêmico da Educação Física da UFRGS (DAEFi), e o *Seminário de Reestruturação Curricular*, realizado no dia 10 de setembro de 2009 com ampla participação da comunidade acadêmica esefiana, contribuíram para observar a intensa mobilização dos/as estudantes em torno do tema desta pesquisa e o olhar crítico que estes/as têm de sua formação, pelo menos aqueles/as mais envolvidos/as com as discussões e os estudos realizados no DAEFi. Os problemas do curso mais apontados nesses dois momentos foram: a divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado; a estruturação do currículo em disciplinas sem articulação; e o distanciamento entre teoria e prática. Esta observação inicial contribuiu na busca dos referenciais teóricos para aproximação ao problema de pesquisa.

1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

Para discutir as concepções de currículo dos/as estudantes do curso de EFI necessitei buscar um aprofundamento nos estudos sobre as *Teorias Curriculares*. Posteriormente, procurei traçar um resgate histórico do debate em torno do *Curso Superior em Educação Física*, para então estabelecer, em linhas gerais, uma relação entre *Currículo e Formação Inicial em Educação Física*.

1.1 TEORIAS CURRICULARES

Conforme destaca Silva (1999), um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo, o que efetivamente faz, é produzir uma noção particular de currículo. A “teoria” tem um papel ativo na construção daquilo que ela supostamente descreve (efeitos discursivos), sendo que para cada teoria do currículo existe uma definição diferente de currículo.

Na análise que esse autor faz, a questão central para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, da aprendizagem ou do conhecimento, da cultura e da sociedade. A ênfase dada a esses elementos é o que diferencia as diversas teorias. Elas estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. De alguma forma, uma questão que precede à pergunta “o que deve ser ensinado?” é: “qual tipo de ser humano desejamos formar para determinado tipo de sociedade?”. Podemos dizer que no percurso do currículo acabamos por nos tornar o que somos, o que também é uma questão de construção de identidades.

Moreira (2001) afirma que a palavra currículo recebeu diferentes significados ao longo dos tempos, sendo que:

Dominam, dentre eles, os que associam currículo a *conteúdos* e os que vêem currículo como *experiências de aprendizagem*. Outras concepções apontam para a idéia de currículo como *plano*, como *objetivos educacionais*, como *texto* e, mais recentemente, como quase sinônimo de *avaliação*. Minha opção é admitir a importância e a necessária articulação dos diferentes elementos enfatizados em cada uma das concepções apresentadas e, ao mesmo tempo, considerar o conhecimento como a matéria prima do currículo (p. 3) [grifos do autor].

Silva (1999) distingue três grandes categorias de teorias do currículo: as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas. As teorias tradicionais do currículo pretendem ser neutras, científicas, desinteressadas e, ao aceitarem os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrarem em questões técnicas de organização. Essas teorias estão ligadas à emergência do currículo como campo de estudos, que tem seu marco no livro *The curriculum* escrito por Franklin Bobbitt, em 1918. Esse autor propunha um sistema que privilegiasse a eficiência educacional, capaz de especificar seus objetivos, métodos e formas de avaliação com precisão, como se fosse uma empresa econômica. Esse modelo tecnocrático se consolidou mais tarde com o livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, publicado por Ralph W. Tyler logo após a Segunda Guerra Mundial (1949) na cidade de Chicago. O paradigma formulado por Tyler era centrado em questões de organização e desenvolvimento, o qual influenciou diversos países, inclusive o Brasil. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer. Diferentemente, “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 1999, p. 30).

Conforme afirma Moreira (2001), os/as autores/as das teorias críticas, ao reconhecerem a centralidade do conhecimento nas questões e decisões curriculares, vêm buscando, desde os anos setenta, compreenderem as relações entre conhecimento e poder:

[...] focalizando o currículo oficial, currículo oculto e o currículo em ação, bem como os recursos empregados e as relações sociais estabelecidas na prática curricular, procuram entender como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e garantem os privilégios de outros (p. 04).

Nesse sentido, Silva (1999) analisa diferentes perspectivas da teorização crítica sobre o currículo. Algumas partiam de campos não especificamente pedagógicos, como a Sociologia Crítica e a Filosofia Marxista. Outras tinham origem no próprio campo da Educação. Nos dois casos, foram questionadas “as compreensões naturalizadas do mundo social e, em particular, da pedagogia e do currículo” (p. 38). A teorização crítica sobre currículo começa por fazer a conexão entre educação e ideologia, e a partir desse ponto se desenvolve.

Os grupos dominantes que detêm o controle dos recursos materiais exercem

um convencimento ideológico sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho, ou seja, o conhecimento corporificado no currículo reflete os interesses particulares daqueles grupos. Isso se deve principalmente à hegemonia cultural. É importante examinar tanto o currículo oficial, em seus planos e propostas, quanto o ensino não explicitado de regras, normas e valores estabelecidos no cotidiano escolar. No entanto, a hegemonia não se dá de modo definitivo. Esse convencimento deixa espaço para a oposição e a resistência. O fato de ser dominante indica que existem outras ideologias com as quais deve concorrer para manter-se enquanto tal. Essa concorrência não se dá de modo definitivo em um tempo e lugar específicos, mas cotidianamente, no interior das relações sociais (APPLE, 1982).

A tendência que segue uma linha fenomenológica concebe o currículo como um local em que os/as docentes e estudantes questionam os significados da experiência vivida, o que se distancia de forma radical da epistemologia tradicional. Essa perspectiva é a que menos reconhece a estruturação do currículo em disciplinas concebidas em torno do “mundo dos conceitos” (SILVA, 1999).

No Brasil, o movimento de renovação curricular que ocorreu nos anos oitenta esteve amparado na educação popular proposta por Paulo Freire e na pedagogia crítico-social dos conteúdos, desenvolvida por Dermeval Saviani. As duas tendências teorizaram a partir da realidade educacional brasileira e defenderam uma escola de qualidade para as classes populares, no entanto, não concordaram em relação ao conteúdo que deve ser ensinado nessa escola. Na educação popular, o currículo deveria ter como eixo norteador as necessidades da vida social, trabalhadas nas aulas a partir de temas geradores e por meio do diálogo. Já a pedagogia dos conteúdos defendia a existência de um conhecimento científico, universal e objetivo, a ser dominado por todos/as os/as estudantes (MOREIRA, 2000). Este autor afirma que:

Nos mais recentes estudos, tanto em países como Estados Unidos e Inglaterra, tradicionais no estudo do currículo, como no Brasil, observa-se com clareza o aproveitamento de categorias e o desenvolvimento de temas dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, que ou se associam [...] aos princípios da teoria curricular crítica, ou deles se afastam [...] (2001, p. 04).

Essas últimas tendências das teorias do currículo são o que Silva (1999) denomina de teorias pós-críticas, que enfatizam o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia. Elas analisam a dinâmica de poder presentes nas relações de

gênero, etnia, raça e sexualidade, mostrando as relações sociais de dominação de modo mais complexo e completo do que as teorias críticas demonstraram. A questão central é saber como as diferentes identidades sociais e culturais são construídas por diferentes discursos, sendo que muitas dessas identidades são marginalizadas pela identidade dominante. As teorias pós-críticas esclareceram que o poder é multiforme, porém, as teorias críticas nos lembram que “algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras” (p. 147). O currículo influencia no processo de construção das identidades e subjetividades. No entanto, a influência dessas teorias pós-críticas na elaboração de políticas de currículo e no currículo do cotidiano das aulas, ainda, é mínima.

Existe muita dificuldade para definir em um único discurso todas as funções e formas que o currículo adota. Segundo Sacristán (2000), esta dificuldade se relaciona com as múltiplas e contraditórias tradições que se sucederam e se misturaram na Educação. “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação” (p. 17). Partindo do conceito de currículo como uma construção social, é evidente que os conteúdos e formas deste não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura. Essa construção não é independente de quem possui o poder para configurá-la, ou seja, seu significado é resultado das diversas operações às quais é submetido.

1.2 CURSO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação em Educação Física (EFI) foi estruturada e organizada na sua origem a partir dos conhecimentos teórico-científicos dos médicos e dos conhecimentos práticos dos militares, com seus métodos ginásticos europeus. Os médicos e os militares entendiam que através da ginástica poderiam recuperar e formar cidadãos com saúde física e mental, regenerar a raça, as virtudes e a moral. É a concepção higienista que predominou até o início do século XX. Com a criação do Centro Militar de Educação Física, em 1922, os militares passaram a dar aulas de ginástica nas escolas. Temos assim uma EFI militarista, onde se destaca o adestramento físico como maneira de preparar o/a estudante ao cumprimento dos seus deveres para a defesa da nação. Implantou-se a EFI obrigatória nas escolas a partir de 1937. Após a Segunda Guerra Mundial, a prática esportiva aparece para o

desenvolvimento do sujeito competitivo necessário para o capitalismo emergente.

Inicialmente as disciplinas pedagógicas não faziam parte do plano curricular dessa graduação. Parece que somente quando a licenciatura em Educação Física passou a exigir cursos com disciplinas pedagógicas, os seus professores começaram a se entender como educadores. A falta de formação em Educação, associada aos objetivos da Educação Física na era Vargas (desenvolvimento da força de trabalho e cultivo de valores morais, em especial o civismo e o patriotismo) configuraram um obstáculo para a formação intelectual de seus professores, permitindo que outros profissionais (médicos e militares) durante algumas décadas determinassem a organização de seus conhecimentos e da sua formação profissional (MAGALHÃES, 2005, p. 93).

Conforme argumenta Paiva (2003), entre as décadas de 1930 a 1950, o campo da EFI foi determinado a partir de projetos externos (médico, higienista e militar) e mais tarde, na década de 1970, a subordinação continuou, mas dessa vez, pelo campo esportivo.

Deste modo, segundo Fensterseifer (2001), a EFI se inseriu na escola enquanto atividade prática e os/as professores limitaram sua formação teórica aos aspectos técnico-instrumentais, o que os/as afastava das discussões mais amplas da sociedade. As instituições de Ensino Superior valorizavam o saber técnico e as capacidades físicas, o que mantinha os/as professores/as de EFI longe das decisões político-pedagógicas que lhes diziam respeito. A formação teórica dos/as professores/as se resumia a livros técnicos e ao conjunto de regras dos esportes formais. Essa formação pode ser associada às teorias tradicionais do currículo.

A partir da década de 1980, a EFI passa por movimentos renovadores abrindo espaço também para os estudos realizados nos âmbitos das Ciências Humanas e Sociais, além da abertura para elaboração e teorização de outras concepções de EFI contrapondo-se à lógica do desenvolvimento de aptidões físicas e do esporte de rendimento. Concepções progressistas de EFI em que a formação de professores/as não pode mais ser confundida com a formação de um técnico. Uma dessas concepções é a perspectiva *crítico-superadora*, que foi sistematizada pelo Coletivo de Autores⁴ (1992) e trouxe a proposta de uma Educação Física escolar pautada na reflexão crítica da cultura corporal historicamente produzida. Essa proposta baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica (ou crítico-social dos conteúdos)

4 Valter Bracht, Celi Taffarel, Carmem Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Elizabeth Varjal são os/as autores/as que compõem o coletivo.

desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores. “Entende essa proposta que o objeto da área de conhecimento EFI é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica” (BRACHT, 1999, p. 79).

Outra proposta progressista de EFI para a escola é a que se denomina *crítico-emancipatória*, formulada por Elenor Kunz (1994), e que aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, principalmente o esporte, de forma a desenvolver nos/as estudantes, além da capacidade de praticar, a capacidade de analisar e agir criticamente ao induzir a auto-reflexão. Segundo Bracht (1999), as elaborações dessa proposta foram fortemente influenciadas pela pedagogia de Paulo Freire e pelas análises fenomenológicas do movimento humano.

Vale ressaltar que as propostas [crítico-superadora e crítico-emancipatória] buscam ser um “antídoto” para um conjunto de características da cultura corporal ou de movimento atuais que, segundo a interpretação dessas abordagens, por um lado, são produtoras de falsa consciência e, por outro, transformam os sujeitos em objetos ou consumidores acrícos da indústria cultural. Para realizar tal tarefa é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural. Portanto, essa leitura ou esse entendimento da Educação Física só criará corpo quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência. No entanto, é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais (BRACHT, 1999, p. 81) [grifo do autor].

Nesse momento histórico, diferentes práticas sociais começam a surgir e o campo de atuação dos/as professores/as de EFI se amplia. Bracht (2003) afirma que estas mudanças se relacionam de forma complexa com a globalização e o neoliberalismo. A cultura passa por um processo de mercadorização e as funções do Estado se reordenaram com repercussões nas áreas da Educação e da Saúde. Todo esse contexto repercute na formação profissional devido à dificuldade de contemplar a variedade de instâncias de atuação e os diferentes sentidos de intervenção da EFI. Com isso, a própria identidade da EFI é posta em dúvida. “Os conflitos de identidade profissional são frequentes entre aqueles que atuam, por exemplo, simultaneamente na escola, no clube esportivo e nas academias de ginástica” (BRACHT, 2003, p. 22). O autor, ainda, explica que não se trata simplesmente de uma “desescolarização”. O que ocorre, até certo ponto, é uma

perda do sentido pedagógico com que as práticas corporais eram vistas no imaginário social, afinal os/as estudantes passaram a ser considerados atletas nos clubes e clientes nas academias.

Conforme observam Molina Neto e Molina (2003), no contexto socioeconômico brasileiro atual, é difícil articular a formação profissional fundamentada nas necessidades da população e no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, investir na formação de pesquisadores/as altamente capacitados/as. A dificuldade de encaminhar um ensino universitário consistente que atenda as demandas sociais está relacionada com a cultura docente com forte influência de métodos empírico-analíticos (diagnóstico, prescrição, normatização e objetividade).

Mesmo com o aumento da produção científica em relação ao tema da formação e do currículo, na prática, os avanços ainda são muito limitados, principalmente na formação voltada para a prática docente escolar. Isto porque, segundo Bernardi (2008), tanto no campo das políticas educacionais de formação, quanto no currículo vivenciado na Universidade, temos concepções que colaboram para a limitação de avanços práticos. No âmbito das políticas educacionais, temos a implementação da Resolução n. 7, de 31 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi aprovada depois de um processo conturbado onde prevaleceu a lógica do capital, defendida pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF).

Essa resolução, que institui as diretrizes curriculares para os cursos de graduação e divide o curso em licenciatura e bacharelado, faz com que a fragmentação do conhecimento já se dê ao nível da formação inicial, propondo uma especialização precoce (BERNARDI, 2008, p. 16).

O currículo vivido pelos/as estudantes de EFI, no contexto pesquisado, não estrutura os conteúdos de uma forma sequencial, crítica e lógica, o que dificulta estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos e a prática docente nos diferentes espaços institucionais onde a EFI acontece. Um estudante do curso de Licenciatura em EFI, colaborador de um estudo realizado por Nunes e Fraga (2006), destaca que os/as estudantes sabem da existência de muitos conteúdos, que dominam alguns, mas que não sabem o que justifica a presença e a disposição de cada um deles no currículo, nem têm “noção de como articulá-los em seus discursos e na prática de ensino” (p. 299). Esse mesmo estudo aponta para a necessidade de se pesquisar mais sobre o percurso dos/as estudantes ao longo da Formação Inicial,

de discutir mais profundamente os conhecimentos que sustentam a prática docente e de estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática desde o início do curso de Licenciatura (NUNES; FRAGA, 2006).

1.3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A forma como entendemos o currículo influencia na busca de novas formas curriculares. O currículo é fundamental para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da Educação, uma vez que se relaciona com a docência e com componentes e determinações pedagógicas, administrativas, políticas e de inovação. O currículo pode ser entendido como um processo negociado, partilhado e contestado, como uma prática que procura estabelecer a conexão entre a intenção e a realidade (MORGADO, 2000).

As professoras e os professores tomam decisões sobre o que e como ensinar. Um currículo de formação de professores/as implica uma determinada concepção que orienta o seu conteúdo e a sua forma, incluindo um entendimento do papel da escola e dos/as docentes. Entender o currículo como um conjunto de conteúdos e objetivos especificados previamente, que os/as professores/as devem aplicar utilizando os manuais implica em uma visão reducionista da docência. Flores (2000) sugere, para a formação de professores/as:

[...] uma visão do trabalho docente que supera a relação linear e hierárquica entre o conhecimento científico e a sua aplicação prática, conferindo a esta última um pendor mais positivo donde emergem também novas formas de conhecimento profissional (p. 156).

Nesse caso, a prática deixa de ser o lugar de aplicar a teoria para se tornar um ponto essencial na construção do currículo. A referida autora apresenta três tipos de currículo possíveis para formação de professores/as:

- a) **Visão dicotômica teoria e prática** – formação caracterizada por dois momentos distintos: (1º) aquisição de um repertório de conhecimentos acumulados sem preocupação com a intervenção prática; (2º) integração do/a futuro/a professor/a na prática pedagógica.
- b) **Visão associativa entre teoria e prática** – a prática funciona como campo de aplicação da teoria, prevalecendo uma hierarquia entre ambas.

- c) **Visão de unidade** – perspectiva integradora dos dois componentes, realçando a relação dialética⁵ existente entre a teoria e a prática que devem estar em todos os momentos do currículo de formação.

Analisando o currículo de Formação Inicial de Licenciatura em EFI da EsEF/UFRGS, de acordo com a premissa (teoria/prática), o mesmo pode ser classificado na visão dicotômica teoria e prática, o que parcialmente explica as dificuldades dos/as estudantes do curso para articularem os diferentes conteúdos curriculares tratados ao longo da graduação com as necessidades concretas surgidas no âmbito da prática docente.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. [...] É preciso [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença [...] de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1997, p. 24) [grifo do autor].

Esse “se assumir como produtor/a de conhecimento”, por parte dos/as estudantes, pode romper com a dicotomia entre teoria e prática vista na formação docente. Porém, a maioria dos/as estudantes que ingressam no Ensino Superior vivenciou a escola básica como sujeitos que recebem os conteúdos acumulados. Os/as docentes universitários/as precisam estimular a reflexão crítica nos/as estudantes, criando as condições para que estes/as construam seu próprio conhecimento. É necessário que se altere a ideia de que a produção do conhecimento acontece somente pela pesquisa e que a disseminação é a função do ensino. A forma de ensinar tem repercussões na maneira que os/as futuros/as professores/as vão ensinar. Penso que uma Universidade de qualidade deve ter como pressuposto a produção de conhecimento também pelo ensino.

No entanto, é fundamental levar em consideração a lógica da produtividade trazida pelo discurso neoliberal, no qual “a profissionalização aparece com forte tendência neotecnicista, e as competências docentes reduzem-se à dimensão dos resultados” (CUNHA *et al.*, 2001, p. 46), que devem aparecer nos processos avaliativos externos. O ensino entendido como prática dirigida para obter resultados

5 Dialética entendida como “método de raciocínio que consiste em analisar a realidade, pondo em evidência suas contradições e buscando superá-las” (LAROUSSE CULTURAL. **Grande Dicionário da Língua Portuguesa**, 1999).

e produtos previamente definidos não se torna uma atividade criativa. Os exames nacionais de cursos para o Ensino Superior e para o Ensino Médio são estratégias que definem as competências desejadas para os/as estudantes e influenciam o comportamento do/a professor/a, uma vez que, o que importa são os escores alcançados pelos/as estudantes. Um curso de Licenciatura é mais do que o currículo explícito e seus conteúdos específicos; também revela concepções de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. As tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, conteúdo específico e disciplinas pedagógicas, ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática vão influenciar na futura docência dos/as licenciados/as (CUNHA *et al.*, 2001).

Segundo Santin (2001), a compreensão que se tem de currículo de Ensino Superior, geralmente, é a de um conjunto de disciplinas necessárias para garantir a competência profissional do/a diplomado/a e o acesso ao mercado de trabalho. A partir dessa concepção, as mudanças curriculares não passam de meras atualizações diante do avanço científico da área e das exigências do mercado. Essa unanimidade em relação à necessidade de atualização encobre a discussão do próprio significado e função do currículo, além de ocultar outros elementos que contribuem para a má qualidade do ensino. Além disso, esse autor ressalta como fundamental que se estabeleça a atuação discente, porque os/as estudantes também fazem parte do currículo. Estes/as não podem continuar frequentando as aulas da mesma maneira, pensando que um novo currículo vai resolver tudo. Outra ideia defendida por Santin (2003) é a da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Se os cursos na Universidade estão vinculados em parte ao mercado de trabalho e em parte às Ciências, em relação a essa última, o referencial maior é a criação de disciplinas. É defendida a transformação dessa concepção disciplinar do currículo para um entendimento mais transdisciplinar.

Dois obstáculos quase intransponíveis para chegar a essa transformação. Em primeiro lugar está a força descomunal dos controladores das atuais instituições científicas e de ensino. Em segundo lugar, a acomodação das pessoas universitárias, docentes, discentes e funcionários. Ninguém quer arriscar pôr em jogo a tranqüilidade de seu cantinho em nome de um ideal não totalmente definido (SANTIN, 2003, p. 136).

A disputa pela identidade na Educação Física, que gira em torno, da área da Saúde, vista numa perspectiva mais Biomédica, e da área da Educação, vista numa perspectiva mais Sócio-cultural (NUNES; FRAGA, 2006), pode ser percebida no

processo de sistematização e definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de graduação em Educação Física. Esse processo ficou a cargo das Comissões de Especialistas⁶, no entanto, a construção das DCN's foi permeada pela disputa de poder entre as perspectivas que defendem concepções e práticas profissionais diferenciadas. Essa disputa percorreu aproximadamente seis anos e, conforme Muñoz *et al.* (2006), permanece em dois aspectos principalmente. O primeiro é a divergência relacionada à divisão do curso de Formação Inicial em Licenciatura e Bacharelado (também designado por graduação). E o segundo aspecto está relacionado com questões teóricas, políticas e ideológicas:

[...] uma das vertentes entende que as DCN's foram fruto de um consenso possível entre aqueles que participaram da sua construção, ao passo que a outra vertente defende a idéia de que os avanços foram muito pequenos, uma vez que conceitos e diretrizes fundamentais relacionados à formação, permaneceram presos à lógica liberal da área da Educação Física (MUÑOZ *et al.*, 2006, p. 234).

Predominantemente, têm sido estudadas as reformulações curriculares oficiais que se realizam segundo a ótica neoliberal. Análises de propostas alternativas podem contribuir tanto para o avanço do conhecimento no campo do currículo como para estimular outras reações (MOREIRA, 2000).

Uma proposição que se apresenta como alternativa para reestruturar o currículo de formação de professores/as de EFI é a desenvolvida pelo grupo *Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esportes e Lazer* (LEPEL) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Nessa proposta de Licenciatura Ampliada de EFI, Taffarel *et al.* (2006) defendem uma sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis social, uma gestão democrática e o compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho. Também propõem a cultura corporal como objeto de estudo da EFI e a História como matriz científica, uma vez que todo conhecimento é construído historicamente. Como pude observar no decorrer do trabalho de campo, essa proposta fundamentou as deliberações da Assembléia Geral dos/as estudantes ocorrida durante a *V Semana Acadêmica* de EFI da UFRGS no ano de 2009.

6 Formadas pela comunidade acadêmico-profissional da Educação Física e vinculadas à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC).

2 DECISÕES METODOLÓGICAS

Início essa seção do trabalho destacando que a metodologia inclui o método, as técnicas e a criatividade do/a pesquisador/a, articulando-se com a teoria. A metodologia está relacionada às questões da investigação, sendo que estas estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas (MINAYO, 2007a).

2.1 QUESTÕES DE PESQUISA

As questões de pesquisa discutidas na realização deste estudo foram as seguintes:

- a) Quais as concepções de currículo dos/as estudantes de Licenciatura em Educação Física da UFRGS?
- b) Quais as expectativas iniciais dos/as estudantes de Licenciatura em Educação Física da UFRGS ao ingressarem na Universidade?
- c) Quais as futuras perspectivas docentes dos/as estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS?

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Procurando compreender as questões de pesquisa citadas acima e aprofundar conhecimentos sobre o problema de investigação, o desenho do estudo é do tipo qualitativo, com caráter descritivo e explicativo. Antes de explicitar os motivos para escolha dessa metodologia, quero explicitar o que entendo por pesquisa. Pesquisar é questionar a realidade que nos rodeia, o mundo que se vive. A partir desse questionamento, devemos procurar uma metodologia que leve a produzir o conhecimento dessa realidade, ou seja, como pretendemos produzir conhecimento, e, dessa forma, compreender a realidade em que vivemos.

Segundo Minayo (2007a), a pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, no nível da realidade social que não é visível e que precisa ser exposta e interpretada pelos/as pesquisadores/as. É nesse nível da realidade que estão as

questões dessa pesquisa, por buscarem compreender concepções, expectativas e perspectivas. Nessa forma de fazer pesquisa, os fenômenos devem ser contextualizados e tratados em sua singularidade. Para Molina Neto (2004), o viés qualitativo oferece mais agilidade e liberdade para reflexão, com técnicas de investigação que descrevem e interpretam as representações e os significados que um grupo social dá à suas práticas do dia a dia. Dessa forma, este desenho de estudo não tem pretensões de fazer generalizações, e sim, compreender uma realidade específica.

É importante ressaltar que na construção do projeto de pesquisa desse trabalho, o enfoque metodológico do estudo seria etnográfico, mas, em razão da redução do tempo disponível para o trabalho de campo (que será explicada adiante), detive-me no caráter descritivo e explicativo da pesquisa qualitativa. Triviños (2001) afirma que o aparecimento da pesquisa qualitativa esteve estreitamente relacionado com a etnografia, que surgiu com os antropólogos que descreveram e interpretaram os costumes dos povos no século XIX. Este tipo de pesquisa qualitativa exige do/a pesquisador/a um tempo maior de permanência no campo. Este autor afirma que:

[...] sob este método não é o pesquisador o que sabe e o que constrói um conhecimento sozinho e sim que, em interação com as pessoas que participam do seu trabalho, elabora os novos conhecimentos. [...] existe um processo dialético na construção do conhecimento no qual a ação da pessoa que participa da pesquisa é fundamental (p. 138).

Apesar da mudança de enfoque metodológico, esses aspectos da etnografia foram considerados na minha pesquisa. Entretanto a natureza descritiva e explicativa se tornou mais marcante. Descrever, explicar, interpretar e compreender foram atitudes empenhadas para investigar os elementos da experiência vivida a partir da formação inicial dos/as estudantes (SANTINI, 2004).

Triviños (1987) ressalta que os estudos descritivos pretendem descrever com profundidade e rigorosidade os fatos e fenômenos de determinada realidade e que a pesquisa qualitativa é necessariamente descritiva. “A interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto” (p. 128).

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Como procedimentos para obtenção das informações nessa pesquisa, utilizei durante o trabalho de campo entrevistas semi-estruturadas, observações, registros em diário de campo, análise de documentos e questionários.

2.3.1 Observação participante

Segundo Negrine (2004), a observação é um importante instrumento na pesquisa qualitativa para registrar determinados fenômenos ou comportamentos, o que exige do/a pesquisador/a atenção, percepção, memória e concentração. Os registros devem ser os mais descritivos possíveis e sem qualquer julgamento por parte de quem observa, para não prejudicar o momento de análise das informações.

No caso da observação participante, Minayo (2007b) destaca que:

O observador [...] fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (p. 70).

Dessa forma, o/a pesquisador/a precisa considerar algumas características desse instrumento para preservar o aprofundamento de seu estudo. É necessário que a observação seja contínua, sistemática, intencionada e sustentada, ou seja, guiada por um corpo de conhecimentos, pelo problema de pesquisa e pelos objetivos determinados na investigação (NEGRINE, 2004).

O trabalho de campo teve duração de seis meses, durante o período de maio a novembro de 2009. Foram realizadas, aproximadamente, 33 horas de observações nos eventos realizados no campus da EsEF/UFRGS que tiveram como foco a discussão do currículo de Educação Física atual e da reestruturação curricular, e 20 horas de observações na escola do estágio de docência dos/as estudantes colaboradores/as da pesquisa, totalizando cerca de 53 horas de observações participantes.

Os eventos de discussão do currículo observados foram a *V Semana Acadêmica* de Educação Física⁷, organizada pelo Diretório Acadêmico da EsEF em

⁷ Evento teve como tema “Currículo de Educação Física em Questão: estudantes pensando a formação”.

maio de 2009, o *Seminário de Reestruturação Curricular*, realizado no dia 10 de setembro de 2009 com ampla participação da comunidade acadêmica esefiana, e demais reuniões que deram prosseguimento ao processo de reestruturação curricular em andamento na EsEF/UFRGS. As aulas foram observadas na escola onde os/as colaboradores/as realizam o estágio de docência em Ensino Médio. A descrição da escola se encontra na seção que trata da aproximação ao campo.

2.3.2 Diário de campo

O diário de campo é utilizado para registrar as observações, as dúvidas, as impressões e os sentimentos do/a pesquisador/a durante o trabalho de campo (MOLINA NETO, 2004).

Alguns requisitos para o sucesso no registro das informações são destacados por Negrine (2004): atenção contínua e seletiva no problema de pesquisa; descrição dos fatos com objetividade, sem metáforas; e curiosidade frente aos aspectos pouco evidenciados.

Como diário de campo, utilizei um caderno grande, em que foram registradas as informações que julguei necessárias, os fatos relevantes para o andamento da pesquisa e as discussões e os diálogos pertinentes para o problema de conhecimento desse estudo.

2.3.3 Análise de documentos

A estratégia para analisar as informações dos documentos selecionados é estabelecer questionamentos a esses materiais, explorando-os em profundidade. Saber quando, onde e por que o material foi produzido, quem é o autor, qual o assunto tratado especificamente e, finalmente, que princípios, ideias e conceitos defende. Todos esses dados precisam ser interpretados em diálogo com os objetivos do estudo e podem auxiliar na elaboração das pautas de observação e no roteiro da entrevista (SILVA, 2007). Os documentos que analisei nessa pesquisa, em diálogo com as referências, foram:

- a) O currículo sobre o qual foram submetidos os sujeitos colaboradores do estudo;

- b) As súmulas das disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física da EsEF/UFRGS;
- c) Resoluções do Conselho Nacional de Educação que tratam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores/as para a Educação Básica e para a graduação em Educação Física (Resolução CNE/CP n. 1/2002 e Resolução CNE/CES n. 7/2004).
- d) Parecer do Conselho Nacional de Educação que trata sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores/as para a Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (Parecer CNE/CES n. 400/2005).

Analisando os documentos citados foi possível perceber que, em um contexto mais amplo, a formação de professores/as de Educação Física no Brasil recebeu, nos últimos anos, a aprovação de novos dispositivos legais. Foram estabelecidas novas orientações para este campo, em especial, a Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), e a Resolução nº 07, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004). No entanto, a aprovação desses documentos não se deu de forma consensual por todos os grupos sociais organizados, mas sim, por uma intensa disputa por projetos de formação diferentes, e até antagônicos. Nesse embate, foi possível identificar dois grupos. Um grupo que defendia uma formação generalista e humanista, e outro que almejava a formação do profissional especialista e tecnicista (BRITO NETO *et al.*, 2009). É possível perceber que as atuais DCN's, as quais regulam o curso de Licenciatura em Educação Física, atendem mais aos interesses do segundo grupo, que, no campo da Educação Física é liderado, principalmente, pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF).

É imprescindível destacar que, de acordo com Gaya (2009), nas DCN's das Licenciaturas, Resolução CNE/CP n. 1/2002, não se encontra embasamento para afirmar que “todo o curso de Licenciatura deva, necessariamente, tornar-se um curso *exclusivamente* de formação de professores da Educação Básica” (p. 33) [grifo nosso]. Essa é uma confusão criada pelo CONFEF para tentar impor a regulamentação profissional para os/as professores/as que atuam nas escolas e a divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado para as escolas superiores de EFI. Idéia que foi incorporada às DCN's da EFI, Resolução CNE/CES n. 7/2004, e que

pode ser percebida na própria terminologia utilizada para designar os tipos de formação, uma vez que *graduado* ou *profissional* são termos utilizados para apontar quem se formará nos cursos de Graduação em Educação Física, e *professor* é o termo usado para egressos dos cursos de Licenciatura (BRITO NETO *et al.*, 2009). Para dar conta desse conflito, tornou-se necessário esclarecer que os/as licenciados/as, assim como os/as bachareis, são considerados graduados.

Outra questão que merece destaque nas DCN's, tanto das Licenciaturas, quanto da EFI, é a noção de competências, muito criticada por defensores/as de uma formação generalista e humanista. As críticas afirmam que uma formação baseada na "pedagogia das competências" visa atender somente as demandas do mercado de trabalho (NOZAKI, 2005; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2005; BRITO NETO *et al.*, 2009). Na Resolução que institui as DCN's de formação de professores/as para a Educação Básica, a palavra competência está presente 22 vezes, em nove artigos; e na Resolução das DCN's para a Graduação em EFI, pode ser lida sete vezes, em quatro artigos. A contagem de quantas vezes o descritor "competência(s)" aparece nas Resoluções evidencia o quanto essa noção orienta os documentos. A respeito das críticas, acredito que o problema não está somente na noção de competências, mas principalmente na política neoliberal que define quais as competências necessárias, que procura balizar o processo educativo a partir das novas demandas trazidas da reestruturação produtiva e que busca formar um trabalhador diferenciado: flexível, polivalente e com capacidade de abstração.

No ato da reformulação do seu currículo, no ano de 2004, a EsEF/UFRGS posicionou-se sobre o conteúdo das novas orientações legais e decidiu acender dois novos cursos, a Licenciatura nova e o Bacharelado, porque existia o entendimento de que a grande maioria das Instituições de Ensino Superior deveriam adequar os seus projetos pedagógicos às essas orientações legais. Porém, em 2005, o Conselho Nacional de Educação emitiu um Parecer em que o assunto é uma consulta sobre a aplicação das DCN's das Licenciaturas e das DCN's para a Graduação em EFI ao curso de Educação Física. Essa consulta foi realizada, tendo em vista a Resolução do CONFEF, n. 94/2005, que dispõe sobre os documentos necessários para inscrição no Conselho Profissional. O Parecer CNE/CES n. 400/2005 (BRASIL, 2005) é fundamental, pois afirma que todos/as os/as licenciados/as em Educação Física têm os mesmos direitos, não devendo receber registros em campos de ação diferentes.

[...] não tem sustentação legal – e mais, é flagrantemente inconstitucional – a discriminação do registro profissional e, portanto, a aplicação de restrições distintas ao exercício profissional de graduados em diferentes cursos de graduação de Licenciatura ou de Bacharelado em Educação Física, através de decisões de Conselhos Regionais ou do Conselho Federal de Educação Física (BRASIL, 2005, p. 04).

Esse documento deixa explícito que o/a graduado/a em Licenciatura pode atuar em qualquer campo de trabalho, escolar e não escolar. Também é possível afirmar, com base nesse Parecer, que a divisão do curso de Educação Física em dois currículos pode ser revertida, se for essa intenção da comunidade acadêmica da EsEF/UFRGS.

2.3.4 Entrevista semi-estruturada

Muitos/as pesquisadores/as têm usado a entrevista semi-estruturada em suas pesquisas, justamente porque é uma forma privilegiada de interação social onde se buscam dados que tratam da reflexão do próprio indivíduo entrevistado sobre a realidade que vivencia. O/a pesquisador/a utiliza um roteiro de perguntas como orientador da entrevista “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2007, p. 64). Além disso, segundo aponta Triviños (2001), no tipo de entrevista semi-estruturada, a qual utilizei nessa pesquisa, o/a investigador/a pode criar outras perguntas, além das pré-estabelecidas, para aprofundar alguma resposta do colaborador. O roteiro que utilizei para realização das entrevistas encontra-se no Apêndice C.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com dois estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS. As duas entrevistas foram individuais e gravadas com o prévio esclarecimento e autorização dos entrevistados, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Posteriormente foram transcritas e devolvidas aos colaboradores para que pudessem fazer a leitura do que disseram, e do mesmo modo, introduzirem a este texto as alterações que julgassem necessárias. Esta é uma forma de validação do conteúdo deste material, uma vez que o próprio sujeito entrevistado dá autenticidade ao depoimento. As identidades dos participantes foram preservadas através da substituição de qualquer referência que possa identificá-los.

2.3.5 Questionário

O questionário é uma série de perguntas escritas, definidas previamente, para obter a opinião das pessoas sobre algum assunto específico. Quando usado em estudos de enfoque qualitativo, as perguntas devem se ajustar a problematização da pesquisa, para que o/a pesquisador/a possa encontrar as respostas para o seu projeto inicial, ao analisar e interpretar as respostas dadas pelos sujeitos. Negrine (2004) sugere que o questionário seja utilizado como um instrumento a mais para recolher informações em uma investigação.

Se a entrevista é considerada como um instrumento em que o contato com os/as participantes do estudo se dá de forma direta, o contato do/a pesquisador/a que utiliza questionário acontece de forma indireta. Por essa razão, questionários muito extensos são entraves para se obter retornos confiáveis, além de desencorajar àqueles que colaboram em responder.

[...] a utilização do questionário, como de qualquer outro instrumento no recolhimento de informações na pesquisa qualitativa, requer como premissa ética, uma negociação com os participantes, uma espécie de aval. Os participantes devem saber do que se trata e se mostrar disponíveis a prestar as informações sugeridas (NEGRINE, 2004, p. 82).

A utilização dos questionários foi definida no desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que o número de entrevistas precisou ser reduzido devido à falta de tempo real para realização das entrevistas e todo o processo que decorre disso: transcrições, análises, interpretações, dentre outros. Essa situação será melhor descrita, com maior riqueza de detalhes, na seção de aproximação ao campo. Essa situação foi explicada para os sujeitos individualmente. As análises das entrevistas, realizadas anteriormente, auxiliaram na elaboração das perguntas dos questionários. Posteriormente, estes foram enviados, por correio eletrônico, a cinco estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS, com prévia autorização dos/as estudantes e solicitação de retorno, tão logo fossem respondidos. Recebi os questionários respondidos de quatro estudantes. O questionário enviado aos/as estudantes encontra-se no Apêndice G.

2.4 SELEÇÃO DOS COLABORADORES

É importante ressaltar que foi necessário o estabelecimento de alguns critérios para a seleção dos/as colaboradores/as da pesquisa para que os/as mesmos/as tivessem condições de responder aos objetivos desse estudo, sendo, um deles, a necessidade de os sujeitos terem vivenciado a maior parte do curso de Licenciatura em EFI. Além disso, foi importante que já tivessem vivido alguma experiência como docentes. Dessa forma, previamente, estabeleci os seguintes critérios para escolha dos/as colaboradores/as:

- a) Estudantes que já tenham cursado 3/4 das disciplinas do currículo;
- b) Estudantes que já concluíram os estágios obrigatórios em Ensino Infantil e Fundamental;
- c) Estudantes que estivessem realizando o estágio de docência em Ensino Médio no momento de realização da pesquisa.

Para facilitar a aproximação e o relacionamento, os/as colaboradores/as do estudo foram estudantes da mesma turma de estágio que eu estive matriculado no segundo semestre de 2009.

2.5 APROXIMAÇÃO AO CAMPO

Antes de iniciar as aulas do curso de EFI do segundo semestre de 2009, fiz a matrícula no estágio de docência em Ensino Médio elegendo a turma que condizia melhor nos horários que eu tinha disponíveis para aquele semestre. Havia três turmas a disposição para esse estágio⁸. No momento da escolha, eu não tinha conhecimento de quem seriam os/as colegas de turma, que viriam a ser os/as colaboradores/as da minha pesquisa. Apenas quando ocorreu o primeiro encontro da turma com o professor responsável, percebi que nesta havia os/as colegas que entraram comigo no curso e os/as que entraram depois, com alguns e algumas eu cursei disciplinas anteriormente, com outros/as não. Entretanto, já havia tido algum tipo de contato com todos/as, porque vivenciamos o mesmo currículo no curso de

⁸ As vagas para cada turma são preenchidas conforme a demanda e os critérios estipulados pela UFRGS para o ordenamento dos/as estudantes. Os/as primeiros/as colocados/as no ordenamento têm preferência.

Formação Inicial.

Conforme informação obtida na Comissão de Graduação de Educação Física (COMGRAD/EFI), 21 estudantes, contando comigo, matricularam-se no estágio de docência em Ensino Médio. Desse total, sete estudantes fizeram a matrícula na mesma turma que eu.

É sabido que diversos fatores interferem na realização de uma pesquisa qualitativa. Assim, o que inicialmente se pensa em realizar, que se materializa na forma de um Projeto de Pesquisa, depende, no decorrer da pesquisa propriamente dita, de alguns fatores para ocorrer ou não. Dessa forma, determinadas situações resultaram na redução do tempo real disponível para a realização e o desenvolvimento do trabalho de campo. Primeiramente, o início das aulas do semestre da UFRGS foi adiado em duas semanas⁹ devido à pandemia da gripe A (H1N1). Posteriormente, para que nós, estagiários/as, pudéssemos assumir as aulas de EFI das turmas de Ensino Médio na escola, foi preciso esperar que essa escola recebesse a liberação da Secretaria Estadual de Educação (SEC) do Rio Grande do Sul e o professor responsável pelo estágio nos comunicasse. Fato que ocorreu na última semana de setembro.

Entre 18 de agosto de 2009, quando foi o primeiro encontro da turma na EsEF, e 03 de setembro de 2009, data que nos reunimos pela última vez na EsEF, fomos na escola em três dias, para conhecer o contexto no qual iríamos atuar; e nos reunimos com o professor no campus da EsEF em outros três dias, para conversar sobre como seria o estágio. Desde esses primeiros encontros manifestei meu interesse de realização dessa pesquisa, tanto com o professor responsável, quanto com os/as estudantes colegas de estágio, iniciando, dessa forma, os primeiros contatos sobre a possibilidade de a pesquisa realizar-se nessa turma.

Sobre o contexto da escola em que realizamos o estágio, posso relatar que é uma escola pública da cidade de Porto Alegre, vinculada a Rede Estadual de Ensino, na qual tem uma quadra poliesportiva e uma quadra pequena de voleibol. Da mesma forma, possui algumas bolas de esportes específicos (basquetebol, futsal, voleibol e handebol), além de alguns outros materiais: cones, cordas e redes. As turmas de Ensino Médio têm dois períodos de aula de Educação Física por semana,

9 O início das aulas estava previsto no Calendário Acadêmico da UFRGS para o dia 03.08.09 e foi adiado para o dia 17.08.2009. Apesar dessa decisão, as datas previstas para o Salão de Iniciação Científica (SIC) e para entrega dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) não foram alteradas.

sempre no mesmo dia, e em sua grande maioria, as aulas são com duas turmas ao mesmo tempo.

No primeiro dia que estivemos na escola, os/as professores/as de EFI nos mostraram quais as turmas que tinham aula nas terças-feiras e nas quintas-feiras, dias definidos para o estágio. Em cada um desses dias, duas turmas faziam aula no primeiro horário e mais duas, no segundo horário; o que totaliza oito turmas. Como os meninos e as meninas (estudantes da escola estadual) estavam acostumados/as a fazerem as aulas de EFI com separação por gênero, o professor responsável pelo estágio sugeriu que cada estagiário/a se responsabilizasse por um gênero nas duas turmas. Assim, por exemplo, eu fiquei responsável pela realização das aulas de EFI para os meninos das turmas 303 e 304, nos dois primeiros períodos das quintas-feiras, e um dos/as colaboradores/as dessa pesquisa se responsabilizou pelas aulas com os meninos das turmas 203 e 204, nos dois períodos das terças-feiras.

Depois desse dia em que ocorreu a distribuição das turmas, fizemos duas observações das aulas de EFI da escola, nas quais observamos, dentre outras cenas, os/as professores/as entregarem as bolas para os/as estudantes e esses/as se organizarem para jogar futsal e voleibol. O que percebemos, inicialmente, foi que essa escola não oferece nenhum apoio pedagógico para esses/as professores/as, o que contribui para que atuem de maneira desmotivada. Além disso, percebemos que as aulas de EFI se confundem com o horário de recreio para os/as estudantes.

Depois de observarmos esses aspectos e de discutirmos o que poderia ser realizado na prática do estágio¹⁰, ficamos mais duas semanas sem atividades relacionadas ao estágio propriamente dito, pois estávamos aguardando que a SEC liberasse nossa atuação na escola. No dia 29 de setembro de 2009 iniciamos a prática da docência no estágio e, após essa data, foi possível eu conversar com os/as possíveis colaboradores/as sobre a vontade e disponibilidade de cada um/a em participar desse estudo. Nessa fase do trabalho de campo, eu ainda não tinha convicção de quantas entrevistas conseguiria realizar. A primeira entrevista foi realizada no dia 07 de outubro de 2009 e a segunda, no dia 09 de outubro de 2009. A partir da realização das entrevistas, iniciei o processo de transcrição, análise, interpretação e categorização das mesmas, que será descrito na próxima seção. A partir disso, e em reuniões com o orientador e co-orientadora, chegamos à

10 Dia 03.09.09 foi a última reunião da turma (conforme comentei na p.32).

conclusão de que o tempo para realizar as demais entrevistas, levando em conta o tempo de início do estágio - 29 de setembro - e a data final para entrega do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - 23 de novembro -, não seria suficiente para realização das entrevistas que tínhamos pensado na construção do Projeto de Pesquisa. Dessa forma, optamos pela introdução do questionário como procedimento para obtenção da informação, para mantermos a ideia de “ouvir” o que os/as estudantes têm a dizer sobre sua formação.

Nome do/a Colaborador/a¹¹	Procedimento Metodológico	Data de Ingresso	Previsão de Formatura
Giuliano	Entrevista	2005/1	2009/2
Manoel	Entrevista	2005/2	2010/1
Paola	Questionário	2005/2	2010/1
Lara	Questionário	2006/1	2010/1
Joana	Questionário	2006/1	2010/1
Maria	Questionário	2005/1	2009/2

Quadro 1 – Colaboradores/as da Pesquisa.

¹¹ Todos os nomes dos/as estudantes que fizeram parte da pesquisa foram substituídos para preservar a identificação dos sujeitos pesquisados.

3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A forma utilizada para analisar os materiais construídos durante o trabalho de campo foi a triangulação das informações. A utilização dessa técnica teve como objetivo obter a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do tema em estudo (TRIVIÑOS, 1987). Principei esse processo, de forma inicial, com as transcrições das entrevistas e leitura atenta desse material, para, posteriormente, realizar a categorização temática das entrevistas.

As duas entrevistas realizadas foram lidas e relidas diversas vezes, depois de transcritas por mim e devolvidas para os colaboradores lerem e autorizarem as informações ali contidas. Nessas leituras, fui identificando e anotando, na margem das entrevistas escritas, as unidades de significado relevantes (APÊNDICE F), que posteriormente, foram agrupadas por proximidade temática. Desses grupos, três se destacaram por possibilitarem uma compreensão dos objetivos e do problema da pesquisa. Dessa forma, contribuíram para a construção das categorias de análise que tratarei a seguir. Os quatro questionários foram analisados e as informações complementaram as análises procedentes das entrevistas. Os documentos citados anteriormente foram analisados no sentido de compreender o que estava sendo dito através do “discurso oficial” sobre o problema da pesquisa. A análise do currículo e das súmulas das disciplinas do curso de Licenciatura da EsEF foi realizada, principalmente, em diálogo com os depoimentos dos/as estudantes. Tanto as observações realizadas das atividades de formação na EsEF e das aulas dos/as estudantes, quanto os registros em diário de campo, auxiliaram no processo de triangulação das informações. Nessa etapa, ao analisar, interpretar e discutir as informações apresentadas no decorrer desse trabalho e nas categorias de análise, eu procurei confrontar as informações faladas e escritas, respectivamente, das entrevistas e dos questionários, com o que observei no trabalho de campo, ao lado do que apresentei no referencial teórico desse trabalho e nos documentos analisados.

3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Uma categoria de análise é um conjunto de significados ou um conceito mais amplo (MOLINA NETO, 2004), ou seja, reúne as unidades de significado, que

encerram alguma relação entre si, em um conceito mais geral. As categorias, apresentadas a seguir, se destacaram na construção desse estudo e emergiram a partir da análise do material construído no trabalho de campo, e, nesse momento, tratam de compreender o problema de pesquisa.

A primeira delas, identificada por *Concepções de Currículo*, se refere ao significado de currículo na perspectiva dos/as estudantes que participaram do estudo. Essas concepções são construções de significados elaboradas social e historicamente desde o início do processo de escolarização dos/as estudantes. O capítulo procura compreender essas ideias, relacionando-as com as teorias curriculares e os debates realizados na EsEF, nos últimos anos.

Na segunda categoria, intitulada *Expectativas Iniciais e Perspectivas Futuras*, procuro compreender de que maneira a Formação Inicial, assim como o currículo, transforma o que os/as estudantes, escutados no desenvolvimento dessa pesquisa, tinham como expectativas para sua formação, em perspectivas para sua prática docente. Considero que a Formação Inicial não está restrita ao currículo, do mesmo modo que este é mais amplo do que um conjunto de disciplinas.

Denominei a terceira, e última, categoria como *Presenças e Ausências no Currículo*, tendo como pressuposto que o currículo reflete escolhas de quais conhecimentos devem ser ensinados e de quais estratégias devem ser usadas para promover o seu aprendizado. Sendo assim, essa seção trata sobre o que os/as estudantes ressaltaram que marca e que não marca presença no currículo, ao qual foram submetidos os sujeitos colaboradores do estudo.

3.1.1 Concepções de Currículo

O entendimento de currículo que os/as estudantes, colaboradores/as dessa pesquisa, tinham quando ingressaram no curso de Licenciatura em EFI da UFRGS, era, em uma primeira análise, ambíguo, podendo ser sintetizado em uma “proposta de ensino” orientadora, que indicasse para onde ir e o que fazer, e ainda, foi possível perceber certa compreensão de que “tudo era ensinado pelo currículo”. Confrontando as informações obtidas no trabalho de campo com a literatura utilizada na pesquisa, destaco que esta concepção se encontra muito próxima das teorias curriculares tradicionais. Tal concepção é lembrada a partir de vivências passadas pelos/as estudantes durante o Ensino Fundamental e Médio, em que a escola é vista

como uma estrutura fechada que não oferece espaço para professores/as e estudantes inovarem. A ideia inicial que os/as estudantes têm é que o currículo deva garantir a competência profissional e o acesso ao mercado de trabalho (SANTIN, 2001). Um dos estudantes entrevistados relata que esperava um currículo de Formação Inicial que propiciasse “*competência* pra depois ensinar aos outros [...] aquilo que eu gostava de fazer” [praticar atividade física] (Entrevista estudante Manoel, 09.10.09) [grifo nosso].

Porém, ao vivenciarem a Formação Inicial oferecida na EsEF e compartilharem dos diversos espaços de discussão sobre currículo, estes/as estudantes elaboraram um significado de currículo diferente, entendendo este como um guia que serve para apontar quais as direções possíveis, considerando que os/as estudantes possuem certo grau de autonomia para escolher e “buscar” a formação que desejam e a(s) identidade(s) que melhor os/as agradem. Portanto, com o tempo os/as estudantes se percebem fazendo parte do currículo. De qualquer modo, as discussões do próprio significado e função do currículo permanecem encobertas.

Em relação a essa concepção, é interessante destacar que “a construção de currículos e a projeção de identidades surgem em meio à fertilidade proporcionada pelo contexto histórico, pelas relações sociais e pela produção científica disponível” (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 57). Analisando as falas dos sujeitos da pesquisa, é possível observar que estes não consideram o currículo como definidor das identidades possíveis de serem escolhidas. Essa concepção ainda é restrita porque não questiona os efeitos produzidos pelo currículo nas suas escolhas e na sociedade. O entendimento de que os/as estudantes devem buscar a formação que desejam, além da oferecida no currículo, foi enfatizado nas duas entrevistas realizadas e em um dos questionários. Para exemplificar, registro um trecho escrito no questionário:

[...] tento fazer as cadeiras [disciplinas] que julgo necessárias para minha formação, de modo que seja uma boa *profissional*, sei que dentro de uma Universidade não se aprende tudo que é necessário, muita coisa tem que se buscar na experiência mesmo [...] (Questionário estudante Paola, 09.11.09) [grifo nosso].

É importante ressaltar que as noções de “competência” e de “profissional”, grifadas nas respostas do estudante Manoel e da estudante Paola, estão presentes nas DCN’s, conforme destaquei na análise dos documentos. Seria interessante que

os/as estudantes questionassem as implicações que essas noções podem ter na sua identidade docente e no seu trabalho pedagógico.

Conforme ressalta Giles (2003), o currículo de Educação Física orienta três diferentes formas de pensar a área que determinam as práticas de Formação Inicial, ou seja, tratam de concepções diversas de currículo de EFI. A “educação físico-desportiva” é uma proposta de formação voltada ao desenvolvimento de habilidades desportivas, com ênfase nas capacidades orgânicas e no ensino de gestos técnicos, com a finalidade de produzir esportistas, vinculando a EFI com a *saúde*. Na “educação psicomotora” o objetivo é melhorar os mecanismos de *percepção*; coloca em primeiro lugar o desenvolvimento orgânico e intelectual, focando nas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, e, deixando em segundo plano os conteúdos próprios da EFI. O outro paradigma é a “Educação Física filo-antropológica”, fundamentada para “desde formar um homem integral até um indivíduo que recupere a natureza do movimento humano” (GILES, 2003, p. 290); nessa perspectiva, fundem-se a saúde e a percepção. O autor afirma que nenhuma das três formas de pensar a EFI aprofunda, nos cursos de formação, a reflexão sobre como melhorar o ensino das práticas corporais. Ao confrontar esses referenciais com o currículo do curso de Licenciatura em EFI da UFRGS (UFRGS/EsEF, 2009), analisado nessa pesquisa, percebo que os três paradigmas podem ser encontrados no curso.

Eles [professores] [...] te mostram o caminho e tu vai em busca dessa formação, [...] seja através de [...] literaturas ou vai a campo mesmo, experiência prática, pra ti pode fazer [...]

Não adianta eu ficar esperando de braços cruzados, que vai cair o conteúdo em cima de ti e os professores vão dar tudo o que tu quer... porque não é assim, né (Entrevista estudante Manoel, 09.10.09).

Relacionando a ideia de que “os professores mostram o caminho” com a afirmação de que “a fragmentação do campo acadêmico se reflete nas instituições através dos professores formadores” (GILES, 2003, p. 296), é possível dizer que as formas de pensar a EFI encontradas no currículo influenciam no que os/as estudantes decidem “buscar” para complementar sua formação. No entanto, é necessário considerar que outros elementos também podem influenciar, como o contexto sociocultural em que vivem e suas experiências discentes de Ensino Básico.

A polêmica atual existente em torno da divisão do curso de EFI em Licenciatura e Bacharelado, observada em diversos momentos da Formação Inicial

e nas observações realizadas para esse estudo, parece ter influenciado as concepções de currículo dos/as estudantes. O que pode ser observado analisando os questionários e as entrevistas, especialmente, sobre o que eles/as pensam sobre currículo. A partir de suas perspectivas, os/as estudantes se referem a essa divisão se posicionando contrários/as e argumentando que somos professores/as em qualquer área de atuação.

Acho que a separação não faz nenhum sentido, devido principalmente ao fato de que tanto o licenciado quanto o bacharel precisam de disciplinas que tratam mais do âmbito pedagógico porque estão ensinando algo [...] (Questionário estudante Joana, 13.11.09).

[...] tu é professor em qualquer contexto, [...] fora ou dentro da escola. E... com o tempo [...] vi que não tem diferença [...] Na verdade, essa questão de um bacharel seria uma pessoa que teria uma aversão à escola, que não quer de jeito nenhum atuar na escola. A gente não pode dizer nunca... Não vou atuar. Então [...] não vejo muito fundamento nessa divisão de bacharelado e licenciatura (Entrevista estudante Manoel, 09.11.09).

Conforme ressaltam Molina Neto e Molina (2003), “o que caracteriza a identidade profissional dos professores de Educação Física é a docência” (p. 275). Refletindo sobre a realização dessa pesquisa, sobre as falas apresentadas no trabalho de campo e, ainda, minha condição de estudante da EsEF, me identifico com os/as estudantes, quando afirmam que “somos professores/as em qualquer área de atuação”. Portanto, os/as estudantes participantes dessa pesquisa defendem que a Licenciatura seja o único currículo de Formação Inicial em Educação Física da UFRGS.

3.1.2 Expectativas Iniciais e Perspectivas Futuras

A partir das análises e interpretações dos materiais construídos no trabalho de campo, é possível dizer que, quando ingressam na Universidade, são poucos/as os/as estudantes que têm um entendimento mais aprofundado sobre o que representa efetivamente estudar EFI, mesmo que, já tenham algumas ideias e expectativas iniciais sobre se querem trabalhar em escolas ou em espaços não escolares. A maioria dos/as colaboradores/as dessa pesquisa aproxima-se do curso por serem (ou terem sido) atletas, por seu gosto pessoal por praticar esportes ou ginástica e por seu gosto de jogar alguma modalidade esportiva específica. Contudo,

durante a Formação Inicial, percebem que “o desenvolvimento de capacidades corporais não são suficientes para estudar Educação Física, além disso, devem manipular de forma competente conhecimentos epistemológicos, pedagógicos, didáticos, de investigação etc.” (GILES, 2003, p. 288). Então, aquela expectativa inicial vai se transformando enquanto aprendem esses conhecimentos.

Para complementar esse entendimento, apoiado nas concepções de Giles (2003), destaco que um dos estudantes entrevistados afirmou que, quando iniciou o curso de Licenciatura em EFI, não sabia exatamente o que queria, apenas tinha uma expectativa de que não gostaria de “trabalhar com escola”. A escolha pela EFI se deu devido a experiências práticas com musculação, esportes e lutas orientais, se definindo pelo curso de Licenciatura porque lhe parecia “mais amplo” do que o Bacharelado. O mesmo estudante, quando questionado sobre as suas perspectivas futuras, destacou que, no momento, quer trabalhar em escolas e construir conhecimentos para além da especificidade da EFI, porque acredita que:

[...] a gente fica muito preocupado com a questão da especificidade e esquece que [...] além de a gente ser professor de Educação Física, antes de a gente ser professor de Educação Física, a gente é professor. E isso eu encaro meio que como vocação [...] (Entrevista estudante Giuliano, 07.10.09).

Portanto, este estudante começou a vislumbrar uma EFI escolar diferente da que conhecia a partir de suas experiências nas escolas de Ensino Básico, acreditando que pode “fazer mais diferença para a sociedade atuando na escola do que em outros ambientes”.

Por outro lado, também ocorre de os/as estudantes escolherem o curso de Licenciatura porque queriam trabalhar em escolas, e mudarem de ideia durante a formação por perspectivarem outras possibilidades de atuação, seja através das disciplinas do currículo, seja por experiências docentes e de formação diversas, previstas no currículo como “atividades complementares”. Do mesmo modo, essa mudança acontece devido a vivências desmotivantes nos estágios curriculares. Uma estudante, que pensava em trabalhar em escolas ao ingressar no curso, quando questionada sobre suas futuras perspectivas docentes, afirmou o seguinte: “Sinceramente, esse último estágio está servindo para confirmar que eu não quero trabalhar em escola” (Questionário estudante Lara, 09.11.09). A estudante utiliza a palavra “confirmar” porque essa ideia começou a ser construída nos estágios anteriores, no caso, os estágios no Ensino Fundamental e no Infantil.

Portanto, a prática docente vivenciada nos estágios pode ser um fator que “afasta” os/as estudantes da escola, principalmente, quando não estruturada em parceria entre a Universidade e as escolas em que acontece essa vivência. Em entrevista realizada, um estudante afirma que as dificuldades vividas na realidade escolar, como a falta de suporte pedagógico e a representação de EFI dos/as estudantes da escola, são elementos de preocupação.

Pô! Se [...], enquanto estagiário, [...] pra cumprir currículo, eu tô tendo essas dificuldades, [...] imagina depois quando eu, enquanto professor, [...] recebendo mal e tendo que pegar... dez, quinze turmas, [...] e não ter uma estrutura física. Então eu... Bah! Sinto uma certa preocupação nesse sentido (Entrevista estudante Manoel, 09.10.09).

As dificuldades que os/as estudantes enfrentam na prática pedagógica podem ser analisadas se relacionadas com o distanciamento existente entre a teoria e a prática, uma vez que as formas de pensar a EFI não objetivam melhorar o ensino das práticas corporais, como percebido nas concepções de currículo. Segundo Giles (2003), a teoria esquece as práticas educativas dos/as professores/as de EFI e elege como principal “o estudo da estruturação do esquema corporal, do movimento humano ou da saúde” (p. 291).

Prosseguindo com a análise das expectativas iniciais e das perspectivas docentes dos/as estudantes colaboradores/as, o que também acontece é um aumento nas perspectivas docentes. Assim como os/as estudantes apresentavam dificuldades em compreender o que representa estudar EFI quando iniciaram o curso de Formação Inicial, também não conheciam as possibilidades e as abrangências de atuação existentes ou que podem surgir, considerando que o campo de trabalho é dinâmico.

[...] inicialmente meu enfoque era somente Educação Física infantil e voleibol. Hoje além dos enfoques citados anteriormente, quero trabalhar também na área da saúde, fazer uma pós-graduação nisso (Questionário estudante Joana, 13.11.09).

Os/as estudantes conseguem definir, com mais precisão, em quais ambientes do campo de trabalho querem atuar quando experimentam a prática educativa. Nesse sentido, a vivência prática é muito importante porque, a partir do momento em que começam a fazer os estágios curriculares, os/as estudantes podem escolher qual prosseguimento dar para sua formação e para sua vida em relação ao trabalho.

Comecei a faculdade porque queria trabalhar com Educação Física infantil e agora estando no estágio do ensino Médio, tenho total certeza de que quero trabalhar na educação infantil. Sei que isso é mais difícil principalmente porque a Educação Física escolar só é obrigatória a partir da 5ª série, mas pretendo fazer concursos na prefeitura (Questionário estudante Joana, 13.11.09).

Não pretendo atuar na escola a princípio. Mas muito das experiências adquiridas dentro do ambiente escolar podem e devem ser transferidas para as demais atividades (Questionário estudante Maria, 14.11.09).

A formação, e conseqüentemente o currículo, transforma os/as estudantes de tal maneira que as futuras perspectivas docentes dos/as colaboradores/as da pesquisa diferem das suas expectativas iniciais de quando ingressaram no curso de Licenciatura em EFI da UFRGS.

3.1.3 Presenças e Ausências no Currículo

O currículo, entendido como uma prática que seleciona os conhecimentos da cultura, reflete escolhas sociais dos saberes que devem e que não devem ser aprendidos pelos/as estudantes. Essas escolhas podem ser conscientes ou inconscientes, mas, de qualquer modo, têm conseqüências no nível de desenvolvimento pessoal dos indivíduos. De acordo com Sacristán (2000), “a ausência de conteúdos valiosos é outro conteúdo” (p. 20), ou seja, as práticas para manter os/as estudantes dentro de currículos que não têm significado para eles/as também fazem parte do currículo. Nesse sentido, quero dar destaque para o que os/as estudantes percebem que está e que não está presente no currículo do curso de Licenciatura em EFI da UFRGS.

Os “problemas” do curso, que marcam presença no currículo, mais apontados durante os eventos observados na realização do trabalho de campo foram: a divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado; a estruturação do currículo em disciplinas sem articulação; e o distanciamento entre teoria e prática. O primeiro problema foi analisado em seções anteriores. Por essa razão, focarei nas outras duas principais reivindicações.

Em relação à forma que os conhecimentos são organizados no currículo da EsEF, os/as estudantes escutados/as através das entrevistas e dos questionários possuem opiniões diversas. Foi possível perceber afirmações de que o

conhecimento parece estar organizado de uma forma lógica e completa; bem como de quem defende que o conhecimento está estruturado de uma forma fragmentada e sem conexão. Um exemplo do primeiro caso é a afirmação dessa estudante: “Acredito que [o currículo] está bem organizado, distribuído e completo. [...] Existem três estágios de 150h. O que é bem interessante” (Questionário estudante Maria, 14.11.09). A outra versão é exemplificada na afirmação “Penso que o currículo é bagunçado!” (Questionário estudante Lara, 09.11.09); e no seguinte trecho de uma entrevista:

Temos diversas matérias [disciplinas] que deveriam se complementar e muitas vezes são até antagonistas umas das outras, então [...] às vezes fica difícil de tu conseguir [...] criar um elo de ligação entre elas pra que tu possa aplicar esse conhecimento lá [na prática] (Entrevista estudante Manoel, 09.10.09).

Um dos estudantes que foram entrevistados acredita em uma formação “mais pra inteligência geral, [...] uma ideia mais transdisciplinar, menos fragmentado” (Entrevista estudante Giuliano, 07.10.09). Do mesmo modo, simpatizo com essa posição, pois afirma a presença da fragmentação do conhecimento em disciplinas sem um eixo articulador. Talvez este seja um problema do campo acadêmico que se manifesta na Formação Inicial (não só da Educação Física) e que pode ser compreendido considerando que:

Nossas faculdades estão repletas de cientistas disciplinares. São professores de Educação Física que se especializaram. Estudaram e se transformaram em doutores em fisiologia, biomecânica, psicologia, antropologia, sociologia, filosofia do esporte, da atividade física, do exercício,..., mas que, no entanto, raramente conversam sobre Educação Física em sua visão mais ampla (GAYA, 2009, p. 27).

A fragmentação dos saberes é uma questão extremamente complexa que se apresenta como um desafio volumoso e intenso para toda a Educação, o que inclui a formação de professores/as. Segundo Morin (2005), o enfrentamento desse desafio exige que se “reforme o pensamento”, no sentido de desenvolver a capacidade humana para contextualizar e integrar.

Outro problema a ser discutido, que se destacou nas análises dos discursos dos/as estudantes, se refere à dicotomia teoria e prática. A teoria, que é estudada nas disciplinas, na maioria das vezes é desconectada da prática pedagógica. Um dos estudantes que entrevistei afirmou: “algumas disciplinas que [...] a essência delas é a teoria, mas [...] se tu só tiver teoria e tu não conseguir relacionar isso com

a prática, não adianta” (Entrevista estudante Manoel, 09.10.09). Para procurar superar esse problema é fundamental que a prática investigativa seja realizada, também, no âmbito da prática de ensino, possibilitando que os/as estudantes de Graduação produzam conhecimentos sobre suas próprias práticas.

Por outro lado, algumas críticas dos/as estudantes colaboradores da pesquisa são direcionadas a si mesmos/as. São críticas que responsabilizam os/as estudantes por realizarem a conexão da teoria que é ensinada nas disciplinas com a prática docente. Nessa visão, os/as estudantes precisam se “interessar” em aprender e ter mais “criatividade”.

Escuto muitas reclamações com relação a várias cadeiras [disciplinas], que para mim foram úteis, e também de cadeiras práticas, mas o que vejo é muita falta de interesse por parte dos alunos, achando que tudo que os professores falam é baboseira, mas não é (Questionário estudante Paola, 09.11.09).

Não tenho dúvida que os/as estudantes fazem parte do currículo e são responsáveis pelo seu aprendizado, entretanto muitos saberes não dependem somente da motivação individual dos/as estudantes. “Há coisas que o sujeito é capaz de aprender sozinho e outras que é capaz de aprender com a ajuda dos outros” (MOLINA NETO; MOLINA, 2003, p. 270). Em uma das entrevistas, ao solicitar que o estudante falasse sobre as relações possíveis entre os conhecimentos aprendidos e a prática pedagógica, escutei a seguinte resposta:

É, eu vejo muita reclamação quanto a isso, [...] que se deve a uma falta [...] da formação humanística. [...] A gente tá muito focado, muitas vezes, na parte das técnicas, [...] e esquece que é um ser humano que tá aplicando as técnicas de educação, né. Então... falta essa formação pra si, [...] não pro outro. A gente tá sempre discutindo o outro [...] Mas a gente não tá discutindo a pessoa em si, né. [...] Acho que falta exatamente essa discussão, quem é o professor, [...] discutir a moral do professor, [...] o psicológico do professor. [...] tem que traçar mais, aqui dentro, [...] um paralelo entre o que tá acontecendo lá fora que deve ser compreendido pelo professor, e não só criticado [...] Ah! Porque o aluno [...] não faz as coisas. Tá! Mas porque que ele não faz isso? Né... esse entendimento do porque que as coisas não são assim, entendeu. A realidade lá é uma coisa, a gente tem que trabalhar em cima disso [...] a gente tem que ter uma preparação pra essa visão complexa. Tem que entender essa complexidade [...] que é esse universo escolar [...] (Entrevista estudante Giuliano, 07.10.09).

Não existem soluções prontas para a fragmentação dos saberes e a dicotomia teoria e prática, no entanto, podemos encontrar ideias que auxiliem em

encaminhamentos para minimizar esses problemas. De acordo com Morin (2005), é necessária uma Educação que proponha uma junção entre a cultura científica e a cultura das humanidades, o que proporcionaria a capacidade para buscarmos respostas aos desafios da complexidade da vida cotidiana, social e política.

A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela *via* da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica [...] separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias gerais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência (MORIN, 2005, p. 17) [grifo do autor].

O mesmo autor propõe que seja mais importante dispor de uma aptidão para colocar e tratar os problemas e, ao mesmo tempo, dispor de princípios organizadores que permitam conectar os conhecimentos e lhes dar sentido. Essa proposta, na minha opinião, se aproxima do “pensar certo” da prática docente crítica, definida por Freire (1997) como “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 43), apoiado na humildade, na curiosidade epistemológica e na rigorosidade metódica, compartilhadas entre os/as professores e os/as estudantes.

As DCN's de formação de professores/as para a Educação Básica, no artigo 11, indicam “eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas” (BRASIL, 2002):

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (p. 05).

Nas mesmas Diretrizes, o artigo 12 institui que:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (p. 05).

Nesses dois artigos, da Resolução CNE/CP n. 1/2002, encontra-se elementos que, se empregados eficientemente no currículo de Licenciatura da EsEF, poderiam minimizar a dificuldade dos/as estudantes de articular os conhecimentos aprendidos, e aproximar esses conhecimentos com a prática pedagógica.

Por outro lado, somente no artigo 3º, da referida Resolução, encontra-se uma consideração sobre pesquisa, em que esta serve especificamente para dispor de conhecimentos e compreender o processo de construção do conhecimento. É importante que esse conceito de pesquisa seja ampliado, no sentido de sanar aqueles dois problemas que os/as estudantes afirmam estarem presentes no currículo. A formação de professores/as como pesquisadores/as, defendida por Triviños, Búrigo e Colao (2003), em que os/as estudantes devem aprender a pensar, e não somente repetir conteúdos. Esses/as autores/as apresentam um Plano de Ensino que se inicia nos primeiros semestres do curso. Nessa etapa, os/as estudantes devem ir às escolas realizar observações livres, que podem tomar forma de observações estruturadas, de observações participantes. Tal plano culmina com a elaboração de um relatório de pesquisa, passando pelas fases de construção do projeto e de realização do estudo com emprego de diferentes técnicas, baseadas numa determinada teoria. Sendo assim, os/as estudantes teriam a possibilidade de desenvolver a capacidade de articular os conhecimentos aprendidos e produzir novos saberes, a partir da prática educativa.

Para concluir esse capítulo, “é necessário que o currículo possibilite que o estudante desenvolva o ensino em situações concretas desde o início da Licenciatura” (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 63), de maneira que possa fazer a articulação necessária entre os conhecimentos aprendidos, contextualizando a teoria na vivência da prática pedagógica. Nesse processo, se o/a estudante compreender que a teoria estudada não tem validade na prática, é importante que ele/a tenha capacidade investigativa para produzir novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, eu considero importante dar voz aos entendimentos que construí ao longo do desenvolvimento desse trabalho. É a voz discente entendida como apelo de quem aprende, e como o direito de falar que têm os/as estudantes¹². Durante o estudo, procurei desenvolver minha capacidade de escuta, uma vez que me detive em compreender o currículo na perspectiva dos/as estudantes do curso de Licenciatura em EFI da UFRGS.

O currículo pode ser entendido como uma prática que seleciona os conhecimentos da cultura, assim como um mecanismo de produção de cultura. Os/as estudantes, participantes desse estudo, ingressaram no curso de Licenciatura em EFI com a expectativa de que iriam aprender todos os conhecimentos necessários para trabalharem na área, e que essa aprendizagem ocorreria através do currículo. No entanto, durante a formação, perceberam que o currículo apresenta diversas possibilidades e, conseqüentemente, teriam que fazer escolhas. Estas são reflexos do entendimento de EFI que os/as estudantes constroem, a partir das suas identidades; das suas experiências como docentes; e das formas de pensar a área que estão presentes na formação.

A prática pedagógica vivenciada nos estágios pode ser um fator que “afasta” os/as estudantes, futuros/as professores/as, da escola, como também pode ocorrer de estes/as desenvolverem uma consciência da sua responsabilidade social e se aproximarem do trabalho nas escolas. Compreendo que os motivos dos/as estudantes para escolher o curso de Licenciatura não estão diretamente relacionados ao seu desejo de trabalhar especificamente em escolas. Esta escolha também é influenciada pela tradição dos cursos superiores de EFI, que formavam, até pouco tempo, somente professores e professoras de Educação Física. Os/as estudantes, conseqüentemente, ainda estranham a nomenclatura bacharel, e defendem a reunificação dos currículos. Estou de acordo com os/as estudantes nessa posição defendida, e acredito que esta pesquisa possa ser aproveitada nas

12 Definições de “voz” e de “discente” consultadas em: LAROUSSE CULTURAL. **Grande Dicionário da Língua Portuguesa**, 1999.

contribuições discentes no processo de Reestruturação Curricular do curso de EFI em andamento na EsEF/UFRGS.

A convivência no Grupo de Pesquisa F3P-Efice e o processo de desenvolvimento desse Trabalho de Conclusão de Curso contribuíram significativamente para a minha formação. Aprendi sobre diferentes metodologias e instrumentos de pesquisa. Aprendi a importância que têm a rigorosidade metodológica, o diálogo e a criatividade na construção de conhecimento. Aprendi sobre currículo, formação e ensino. Aprendi que o conhecimento está sempre sendo construído. Aprendi mais sobre Ciência, Educação, Política, Educação Física. Tudo que aprendi foi com meu esforço e com a ajuda dos/as companheiros/as.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BERNARDI, G. B. **A contribuição da formação inicial de licenciatura em Educação Física da ESEF/UFRGS para a prática docente escolar**. 2008. 68 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BOBBITT, F. **The curriculum**. New York: Houghton Mifflin, 1918.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 48, pp. 69-98, 1999.

BRACHT, V. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003, p. 13-29.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior de graduação plena, curso de Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 08, 04 de março de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 18, 05 de abril de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Parecer n. 400, de 24 de novembro de 2005. Consulta sobre aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (Licenciatura). **Câmara de Educação Superior**, Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2005.

BRITO NETO, A. C. *et al.* O perfil acadêmico-profissional da formação de professores do CEDF/UEPA frente às diretrizes curriculares nacionais da Educação Física. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: PPGE/UEPB, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, M. I. *et al.* Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. (Orgs.). **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Ed. Ulbra, pp. 33-90, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FLORES, M. A. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, J. (Org.). **Políticas de integração curriculares**. Porto: Porto Editora, pp. 147-165, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GAYA, A. **Educação Física: a vertente pedagógica da cultura corporal do movimento humano**. 55 f. Monografia - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GILES, M. G. A formação profissional em Educação Física. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, pp. 279-299, 2003.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAROUSSE CULTURAL. **Grande Dicionário da Língua Portuguesa**, 1999.

MAGALHÃES, C. H. F. Breve histórico da Educação Física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e idéias de tendências. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 16, n. 1, pp. 91-102, 2005.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, pp. 9-29, 2007a.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, pp. 61-77, 2007b.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, pp. 57-66, 2002.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidades e perspectivas da Educação Física na América do Sul. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, pp. 259-278, 2003.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, pp. 107-139, 2004.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, pp. 109-138, 2000.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 17, pp. 39-52, 2001.

MORGADO, J. C. Indicadores de uma política curricular integrada. In: PACHECO, J. (Org.). **Políticas de integração curriculares**. Porto: Porto Editora, pp. 167-185, 2000.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUÑOZ, G. H. *et al.* Reforma curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, pp. 231-248, 2006.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, pp. 61-93, 2004.

NOZAKI, H. T. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, pp. 11-30, 2005.

NUNES, R. V.; FRAGA, A. B. "Alinhamento Astral": o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, pp. 297-311, 2006.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a construção da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, pp. 55-77, 2008.

PAIVA, F. S. L. A constituição do campo da Educação Física no Brasil: considerações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, pp. 63-80, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTIN, S. **Educação Física: temas pedagógicos**. 2. ed. Porto Alegre: EST/ESEF, 2001.

SANTIN, S. S.O.S. - Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, pp. 127-146, 2003.

SANTINI, J. **A síndrome do esgotamento profissional: o abandono da carreira docente pelos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, L. O. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identização docente em Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2007. 226 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JUNIOR, C. L. Nexos e determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, pp. 111-136, 2005.

TAFFAREL, C. Z. *et al.* Formação de Professores de Educação Física para a Cidade e o Campo. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, pp. 153-178, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. 2. ed. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S.; BÚRIGO, C.; COLAO, M. A formação do educador como pesquisador. In: TRIVIÑOS, A. N. S. *et al.* (Orgs.). **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp. 17-60, 2003.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Escola de Educação Física. **Currículo Licenciatura em Educação Física**. Disponível em: <<http://www.esef.ufrgs.br/comgradefi.html#cur>>. Acesso em: 17 set. 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre *O currículo do curso de licenciatura em Educação Física na UFRGS na perspectiva dos/as estudantes*.

Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do Estudo:

Os objetivos desse estudo são:

- a) Compreender as concepções de currículo dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da UFRGS;
- b) Compreender quais eram as expectativas iniciais dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da UFRGS ao ingressarem na universidade;
- c) Compreender as perspectivas docentes dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da UFRGS.

Procedimentos:

Durante a realização do trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de entrevistas semi-estruturadas, observações, registros em diário de campo e análises de documentos.

As entrevistas serão previamente agendadas, a ser realizada nas dependências do seu local de estudo, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

As observações serão feitas no horário de realização das atividades discentes como aulas, reuniões, intervalos. Serão feitos registros em diário de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não havendo registro que

emita juízo de valor.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador deste estudo, não oferece nenhum risco à sua saúde, tão pouco a submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento científico dos problemas relacionados com o currículo, vivenciados pelos estudantes.

Confidencialidade:

Todas informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos e Questões:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Escola de Educação Física - EsEF

Professor Vicente Molina Neto

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 5821

Jonas Vasconcellos Daniel

E-mail: jonasvd@yahoo.com.br

Fone: (51) 9113 9030 – 3273 5520

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS

Av. Paulo Gama, 110 - 7º andar, Centro, Porto Alegre/RS

E-mail: pro-reitoria@propesq.ufrgs.br

Fone: (51) 3308 3629

Prof. Dr. Vicente Molina Neto

(Orientador da Pesquisa)

Jonas Vasconcellos Daniel

(Graduando Licenciatura em Educação Física da EsEF/UFRGS)

Declaração de Consentimento

Eu, _____, estudante do curso de Licenciatura em Educação Física na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2009.

Assinatura

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**Nome da Instituição:**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UFRGS**Nome do(a) Diretor(a):**VILENTE MOLINA NETO**Endereço:**RUA FELIZARDO, 750 - JARDIM BOTÂNICO**CEP:** 910690-200 **Cidade:** Porto Alegre**Telefone:** 3308 5804

Declaro que o graduando Jonas Vasconcellos Daniel está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: "O Curso de Licenciatura em Educação Física na UFRGS: a voz discente", a partir do segundo semestre de 2009, nesta Escola.


Esta pesquisa visa compreender as concepções de currículo, as expectativas iniciais e as futuras perspectivas docentes dos/as estudantes de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para efetivar a coleta de informações o graduando terá permissão para acessar e analisar documentos além de realizar entrevistas com os estudantes no campus e observações de suas aulas e do cotidiano acadêmico.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, 15 de SETEMBRO de 2009.



(Assinatura e carimbo do Representante Legal da Instituição)

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- Fale sobre suas expectativas iniciais quando iniciou o curso de Ed. Física.
- Quando iniciastes o curso de formação inicial que ideias, percepções, entendimentos tinhas sobre currículo? E agora?
- Fale sobre sua opinião a respeito dos cursos de bacharelado e licenciatura da EsEF/UFRGS e como você vivenciou e tem vivenciado esse processo.
- Na sua opinião, de quem deve ou deveria ser a responsabilidade de discussão, elaboração e implementação do currículo de formação.
- Fale a respeito de suas percepções e pensamentos sobre as relações possíveis (existentes ou não) entre a formação inicial oferecida na EsEF (os conhecimentos aprendidos) e a realidade complexa das escolas (prática pedagógica).
- Fale sua opinião sobre o currículo atual da formação inicial da EsEF (em relação à teoria e a prática). E como pensa que deveria ser?
- Fale sua opinião sobre as disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação da UFRGS.
- Se fosse possível dizer em poucas palavras, o que tu poderias me contar, que de fato, aprendestes ao longo do curso de formação que irá te ajudar em tua prática pedagógica.
- E agora, que estás finalizando o curso e realizando o último estágio obrigatório, o que poderias me relatar sobre suas futuras perspectivas docentes. Fale sobre as manifestações da Educação Física que lhe despertam mais interesse e vontade de desenvolver algum tipo de trabalho.
- Na sua opinião, fale sobre quais conhecimentos deveriam ser centrais na formação inicial em Licenciatura em Educação Física, ou seja, o que deve ou deveria ser ensinado/construído no currículo e quais experiências, nós, estudantes, deveríamos vivenciar.
- Se você começasse a trabalhar em uma escola pública nas próximas semanas, como organizaria suas aulas, sua inserção na escola, o que faria primeiro, com quem conversaria, que tipo de aula gostaria de organizar, como se relacionaria com os/as estudantes, etc.

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1

Entrevistado: Estudante “Giuliano” (G)

Entrevistador (E): Jonas Vasconcellos Daniel

Data: 07 de outubro de 2009 Horário: das 10h às 10h 40min

Local: Sala 210 do Laboratório de Pesquisa do Exercício (LAPEX) – EsEF/UFRGS

- E No dia sete do dez, vou fazer a entrevista com “Giuliano”. Fale sobre suas experiências, suas expectativas iniciais quando iniciou o curso de Educação Física.
- G Bom, expectativas né, eu não tinha muito. Cai como a maioria que, digamos, de paraquedas no curso. Eu ia fazer, já havia feito vestibular pra outro curso antes, dai fiz vestibular pra Educação Física não sabendo muito bem o que eu queria. Fui lá, ãh, fiz vestibular até sem uma intenção, digamos, de passar, fui fazer mais por experiência assim, né, ai fui aprovado. Acabei escolhendo o curso pelas minhas experiências, ãh, digamos, de que eu fazia treinamento de musculação, e fazia... era atleta no tênis de mesa na Sogipa, e lutei Muay Thai, e essas coisas, né. E por essa função, assim, que eu vivia muito, né, nessa idade, tinha dezoito anos, é que eu resolvi fazer Educação Física. Minha expectativa inicial não era trabalhar com escola, apesar de ter feito a matrícula, a matrícula, o... ãh... ter feito o vestibular pra licenciatura, né. Que a gente não sabia muito bem, né. Eu não sabia bem a coisa, né. E vi gente que também falou a mesma coisa, que não sabia muito bem, na época, né, a diferença entre um e outro.
- E E ai tu optou pelo que já tinha... antes.
- G Eu optei pelo, é... eu optei pela licenciatura não sei ao certo porque, especificamente porque optei pela licenciatura, pra mim parecia um pouquinho mais amplo, não sei se é uma visão minha de agora do passado, mas... realmente não vou saber ti dizer.
- E Quando tu iniciaste o curso de formação inicial que ideias, percepções, entendimentos tinhas sobre currículo, se tu lembra, assim?
- G Nenhuma. Não sabia, mal tinha ideia de currículo, digamos, ãh... posso dizer que eu tinha uma, uma... eu tinha uma ideia de como... ãh, projetar, ter um currículo, mas eu não sabia que era currículo, né. Eu dava aula de bateria, por exemplo, e tinha, ãh, com essa idade eu tinha já uma proposta de ensino que hoje eu sei que era uma ideia de currículo, né. Que seria uma ideia programada, organizada, né, com passos de evolução e tudo mais, né... ãh, passando, digamos, uma ideia de... do simples pro complexo, né, que é vagamente uma ideia de currículo.
- E E agora tu já tem uma ideia diferente?
- G Agora, é... já tenho uma ideia uma pouco diferenciada... de o que que é currículo, né.
- E E qual é tua ideia?
- G Agora a ideia atual? [risada] Então, essa, continua essa ideia, realmente, o que que é currículo: uma formação onde tu tem, ãh, a estrutura disciplinar, né, essa ideia de que, ãh... fazem parte então as disciplinas, né, e tudo o que está em volta, né, da tua formação, que seria a parte de pesquisa, extensão, e tudo mais, né. Que vai além da questão disciplinar. E a organização também dessa parte, em que que seria anterior a

uma formação e o que que vem posterior, né. Tem que ter essa organização, né, separada. O que que seriam itens, eu tô falando do currículo, por exemplo, acadêmico, que que é uma coisa, que que são, o que que é obrigatório e o que que é eletivo, por exemplo, também é importante, eu acho, de se tratar. O que que tudo mundo tem que ter em comum, e o que que a pessoa pode se especializar, né. Ter uma formação extra ou diferenciada dos outros, né.

- E Fale sobre sua opinião a respeito dos cursos de bacharelado e licenciatura da Esef Ufrgs. E como você vivenciou e tem vivenciado esse processo.
- G Hoje eu sou favorável a formação unificada em licenciatura. Através do curso que existia antes, né, não exatamente o currículo anterior mas... ãh, esse... ãh... esse título, né, título licenciado em Educação Física. Como é que é a continuação da questão?
- E É como tu vivenciou e tem vivenciado o processo de...
- G Ah tá. Quando eu cheguei em 2005-1, se falava até de que não se sabia a validade dos cursos. Não se sabia se bacharelado e licenciatura ia ser... como é que ia ser validado. Óh! Tu vai sair com o título, mas tu vai trabalhar com o que? Ou se isso vai ter alguma validade? Se vai ser aceito? É uma coisa que se comentava na época até pela Comgrad. Não se sabia, por exemplo, ãh... se o currículo era válido, né, o currículo... Ah! Tais e tais disciplinas, se elas são, vão ter validade ou não? É uma coisa que era bem confusa, né. Isso falava o pessoal da Comgrad, né. ãh... mas que nem o “Dias” (professor da EsEF) falou, as disciplinas continuaram, né... a grande maioria das disciplinas da licenciatura plena continuaram pra licenciatura, pra essa licenciatura e na verdade o curso novo foi o... bacharelado que apareceu algumas coisas novas, né. Eu acho que... grande confusão que fizeram na época. Se tinha muita confusa a ideia. Até a informação, eu não cheguei a olhar, mas me disseram que a informação no *site* era... era confusa. O que que, quando o pessoal foi se inscrever pro vestibular, o que que era licenciatura e o que que era bacharelado.
- E Até hoje tem lá, se tu olhar, o bacharelado tem todas as áreas fora da escola, e a licenciatura eles falam que é pra escola.
- G Pra escola só, né?
- E Não diz... é... Uma formação dirigida pra escola.
- G Na época era ainda mais confusa ainda a coisa.
- E Na sua opinião de quem deve ou deveria ser a responsabilidade de discussão, elaboração e implementação do currículo de formação.
- G De quem deve ou deveria ser? Eu acho que de toda a comunidade que é envolvida com isso. Então... desde os alunos até, ãh, os alunos da graduação, o pessoal que é... ãh, que entende dessa coisa de currículo, né, que nem tava participando da reunião, ãh, o pessoal que... que entende mais isso e que não é da Educação Física, né... e tem que ter, acho, gente do governo envolvida pra saber da validade da questão do currículo e tudo mais, né, a legalidade disso, né... ãh, tem o embasamento na legislação e... obviamente, todos os professores que são atuantes dentro da Universidade e os que são de fora também.
- E E como tu tá vendo esse processo que tá tendo agora de reestruturação do currículo?
- G Eu tô achando incrível. Acho que vai ter, esse momento vai ser lembrado historicamente, eu acho, né... que eu acho que é uma coisa diferente do que foi feito antes, que foi um pequeno grupo que resolveu adotar o que já vinha, ãh, ocorrendo uma pressão, né, pra... pra que o curso fosse dividido, daí um pequeno grupo teve que fazer às pressas um

plano pedagógico, né, diferenciado. E agora com essa discussão ampla acho que é, é bem melhor. Não tem dúvida disso.

E Fale a respeito de suas percepções e pensamentos sobre as relações possíveis ou não entre a formação inicial oferecida na Esec, os conhecimentos aprendidos, né, e a realidade complexa das escolas, a prática pedagógica que a gente vai...

G É, eu vejo muita reclamação quanto a isso... e acho que... se deve a uma falta de, da formação humanística, na formação humanística. A gente tá muito focado, muitas vezes, na parte das técnicas, né, e esquece que é um ser humano que tá aplicando as técnicas de educação, né. Então... falta essa formação pra si, né, não pro outro. A gente tá sempre discutindo o outro... Porque o aluno, porque não sei o que. Mas a gente não tá discutindo a pessoa em si, né. O professor, né. Acho que falta exatamente essa discussão, quem é o professor, ãh... discutir a moral do professor, discutir, né... essas coisas que ninguém quer tocar, né. ãh... o psicológico do professor... né, acho que tem muito disso aí, tem que traçar mais, aqui dentro, acho um paralelo entre o que tá acontecendo lá fora que deve ser compreendido pelo professor, e não só criticado e... E mete pau. Ah! Porque o aluno não sei o que, porque ele não faz as coisas. Tá! Mas porque que ele não faz isso? Né... esse entendimento do porque que as coisas não são assim, entendeu. A realidade lá é uma coisa, a gente tem que trabalhar em cima disso... e o professor aqui ele é preparado... ãh, talvez... não se é? ãh, individualmente alguns não querem, não conseguem chegar a essa visão complexa, né... mas a gente tem que ter uma preparação pra essa visão complexa. Tem que entender essa complexidade que é o... que é esse universo escolar, né... pra tu conseguir até aceitar, primeiro tem que aceitar, né, a psicologia diz, primeiro tu tem que aceitar a coisa dentro de ti pra depois tu, tu querer mudar. Então eu acho que é... é um processo de aceitação, né. Formação pra interpretação também, acho que é importante, que não tem muito aqui dentro da Educação Física, porque em outros cursos, né. Uma formação linguística, né... morte [mudou a entonação da voz]... né, que isso é linguagem oral, linguagem corporal, né... a formação de interpretação, tem que saber interpreta as coisas, digamos, interpreta a realidade e dali, daquela realidade, tu saber exatamente, interpretando ela, o que que tu consegue fazer, tu chega com um ideal, né, de que... Ah! Vou fazer tal coisa, né, e não sei o que... Mas tu tem que saber que daquele teu ideal, tu não pode jogar todo ele fora e dizer assim... Ah! Cheguei aqui nessa realidade escolar e eu não consigo fazer aquilo ali, então eu abandono tudo e vou fazer o que vem se fazendo. Não. Tu tem que saber que aquele, entender que aquele teu ideal tem coisas ali que são aplicáveis, ali, só que tem que adaptar pra'quela realidade, aí é um processo de interpretação que acho que falta muito, né. O professor não tá conseguindo sair daqui com uma capacidade de interpretação da realidade... suficientemente, ãh, necessária pra isso.

E Fale a sua opinião sobre o currículo atual da formação inicial da Esec em relação à teoria e prática. E como pensa que deveria ser.

G Relação teoria e prática, então?

E É, ãh... fala sobre o currículo, o que tu acha do currículo atual e fala também dessa relação... teoria e prática.

G Eu acho que o currículo, ele é, eu acho, bem interessante o nosso currículo, até pela quantidade das eletivas, a gente critica, mas eu acho interessante por causa disso. Pelo menos tu tem... ãh, a possibilidade de ter uma formação, se tu buscar individualmente, né... tu ter uma formação basicamente, ãh... dentro daquilo que tu queria, né, sem ser

forçado a uma formação que de repente tu... tu acha que não tem validade pra ti, entendeu? Então... as disciplinas eletivas acho que é, esse caráter é bem interessante, né... essa quantidade grande de disciplinas eletivas, né. Eu acho que falta só um mínimo comum, né, que é aí que a gente pode, que deve ser modificado isso nesse novo currículo, assim, um mínimo comum de obrigatórias que tem que ser um pouquinho diferente do que é, acho, agora, né... menos focado nas técnicas e mais focado na... nessa coisa da vivência, formação humanística e na formação... ãh... a gente tem que pensar, por exemplo, o que que é... pensar mais objetivos e processos, entendeu, isso que a gente tem que discutir aqui dentro. E não, por exemplo, conteúdo. A gente foca muito no conteúdo e não discuti objetivo e procedimento, né, procedimento pra aplicar ele, é... acho que é isso aí que tem que ser focado. Mas acho muito boa a nossa formação aqui, dentro da licenciatura... né, eu não sei bem como que é o bacharelado, né... acho que o bacharelado perde nessa, na formação, por não ter as disciplinas... ãh, de caráter mais pedagógico, tem uma só ou duas, né, e não tem toda aquela gama disciplinas de caráter pedagógico didático e nas ciências da educação, né.

E Justamente a próxima pergunta é... fale a sua opinião sobre as disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação... da Ufrgs.

G Eu acho que são essenciais, eu acho muito interessante, vejo gente criticar... dizendo que disciplinas, as disciplinas deveriam ser oferecidas dentro... da Esef, né... da Educação Física, aqui dentro do nosso campus. Eu acho... que daí é uma perda, porque a interação com os colegas é o grande... a coisa mais interessante de lá, é de tu tá com o pessoal, que... até hoje eu mantenho contato com o pessoal das ciências sociais, pessoal da física, sei lá, da química, né... da música, né, licenciatura em música. Fiz uma disciplina semestre passado que era eu, mais dois colegas daqui homens e o resto tudo mulher da psicologia... da licenciatura em psicologia, todas elas já são psicólogas formadas, né, bacharéis... e daí elas agora podem fazer, ãh, licenciatura em psicologia, né. Então, essa troca é... Bah!... É muito interessante. E as disciplinas lá tem uma validade e existe... ãh, no caráter pedagógico, existe, ãh, coisas que são em comum a qualquer professor. Não tem de querer dizer que o professor de Educação Física, ele tem a sua especificidade, tem... mas tem coisas que são em comum e que lá são, são discutidas. Eu acredito, só, que as disciplinas, elas poderiam ser diferentes, né... têm algumas disciplinas eletivas que eu fiz lá, que eu achei muito mais interessante do que as obrigatórias... as disciplinas obrigatórias lá, é... acaba realmente virando um... um *laissez faire*... tu deixa a coisa rolar assim, e leitura de texto, quem fez, fez, quem não fez, não fez, né... e eu acho que a grande reclamação dos alunos é porque eles também não... não se dedicam às disciplinas. Eu quase todas as disciplinas lá fiz todas as leituras, ou quase todas, né... e ganhei muito com aquelas leituras e uso até hoje, e aplico métodos que não são da Educação Física dentro da Educação Física. Um *link* que eu fiz por conta, né, individual, porque eu acho que cada um tem que fazer esse *link*. Acho também que tinha que ter, talvez, um enfoque maior aqui, tem... aqui a gente tem uma disciplina, duas, na verdade, que tentam trazer isso pra Educação Física, né, a formação pedagógica didática pra Educação Física, nós só temos duas aqui, né. E...

E A do "Silvio" e...

G E da... e Efi Infantil, né, e Fundamental. Então... tinha que ter um, talvez alguma outra disciplina mais pra fazer um *link* maior, né, com aquelas... com as perspectivas de lá, né... trazendo pra cá. Então, sei lá, tem métodos que eu utilizo, por exemplo, a idéia do

método, né... que é, por exemplo... a Escola de *Berthold Otto*, que é um método, um alemão, que eu busco trazer aquela idéia do método dele, que é partir da curiosidade dos alunos, né... ele fazia uma aula em que... digamos, pra o início do fundamental, era a idade das crianças, né, não tinha, digamos, divisão em idades, né, era mais ou menos todas a mesma idade, todas de idades diferentes, né... e essa heterogeneidade que dava a coisa interessante da aula segundo ele, né... que exatamente, ele chegava meio que sem, meio sem planejamento, assim, fechado e partia... um aluno chegava e falava um negócio pra ele, assim... Ah! Não sei o que, me aconteceu tal coisa e... não sei quem tá doente. Tá com uma doença lá. E ai eles passavam uma semana trabalhando em cima daquele conteúdo... que exatamente foi posto e a gurizada... interagia muito melhor com aquilo, né. Então eu acho que é sempre partir da, da coisa do aluno é um método que eu aplico, assim, que não se fala muito aqui e que aprendi lá na Educação... não conheceria se não tivesse tido aula lá.

- E Se fosse possível dizer em poucas palavras, o que tu poderias me contar, que de fato, aprendestes ao longo do curso de formação que irá te ajudar em tua prática pedagógica na realidade escolar.
- G Acho que foi algumas coisas muito importantes que eu busquei um pouco por conta, mas influenciado pelo... também... não tem como não ser influenciado pelo que a gente tá vendo aqui, né. ãh... acho que essa coisa da formação humana... muito, é muito importante a noção de que tu é um ser humano e tu é só uma migalha no espaço, acho que isso é o mais importante de tudo... que a gente tem que ter noção na nossa formação. Tem que sair daqui com essa noção, e eu acho que eu tô conseguindo, né, chegar nisso ai. Dai, e com isso tudo, tu baixa tua... as tuas, as tuas defesas, né, e aquela coisa do autoritarismo, né, do professor e aquela coisa do... da prepotência. Eu acho que a formação tem que focar nisso ai e eu acho que eu tô saindo daqui... ãh, com isso, mas não por uma coisa que seja passada no currículo. Uma coisa que eu fui buscar além, né, das disciplinas... das disciplinas, e da pesquisa e da extensão.
- E E o que que tu acha que tu aprendeu na formação, no currículo que vai te ajudar na prática?
- G Difícil isso ai, meu, é muita coisa.
- E Sim, é... se fosse possível em poucas palavras... [risada] é difícil...
- G [Risada] Aham... eu acho que... boa parte das técnicas, o... ãh, aquele conhecimento conceitual, né, acho que é... essencial. ãh, digamos, falar a mesma linguagem que um professor de Educação Física, a gente sai daqui com uma linguagem, uma formação em linguagem, né... tu fala algumas coisas, né, que de repente tu chega pra dar uma aula de Educação Física, tu fala algumas coisas e a gurizada fica te olhando. Mas ué! O que que ele tá falando? Né. Ah! Não. Vamos fazer uma estafeta, né... Tá! Mas o que que é uma estafeta? Né. Tu tem que explicar o que é uma estafeta. São essas pequenas coisas, assim, de... de uma linguagem comum que a gente tem, né... que a gente aprende aqui, né. Acho que principalmente essa coisa conceitual. As técnicas, né, de ensino mais específicas da Educação Física, né, os procedimentos mais específicos daqui... ãh... Conteúdos possíveis, como abordar o conteúdo... acho que a gente sai com uma formação... eu tô saindo com uma formação legal, acho que quanto a isso, né.
- E Tá... e agora, que está finalizando o curso e realizando o último estágio obrigatório, o que poderias me relatar sobre suas futuras perspectivas docentes. Fale sobre as manifestações da Educação Física que lhe despertam mais interesse e vontade de

desenvolver algum tipo de trabalho.

- G Bom... a minha perspectiva é trabalhar, continuar trabalhando com escola, né... de preferência até pública, né... pelo menos inicialmente. ãh... vou agora fazer o concurso de Alvorada... por experiência, assim, em concurso público, e... trabalhando com isso buscar além da especificidade da Educação Física, né... Acho que é isso que a gente tem que buscar, a gente fica muito preocupado com a questão da especificidade e esquece que acima, além de a gente ser professor de Educação Física, antes de a gente ser professor de Educação Física, a gente é professor. E isso eu encaro meio que como vocação e assim que eu acho que teria que ser a formação e assim que todo mundo deveria encarar. Professor é uma vocação, não é uma profissão. É quase, é um negócio meio vocacional, assim... então eu encaro meio assim. ãh... tem que se tomar cuidado pra não se achar meio superherói, vou chegar lá e mudar tudo, né... mas é com pequenas coisas, assim, pequenas mudanças e... um trabalho cuidadoso, né, de interpretação da realidade, e saber o que tu pode fazer ali, é que... que tu consegue trabalhar, né. Então... por exemplo, passei o semestre passado, no ensino fundamental, trabalhando com crianças de quarta série, que na verdade eu trabalhei pra melhorar a relação entre eles, durante todo o semestre, através... com conteúdos da Educação Física que a gente aprende aqui, jogos cooperativos e jogos... outros tipos de jogos, né, mas a interação entre eles e o entendimento da importância das regras, né, na sociedade. Saí da especificidade da Educação Física, né, porque através das regras do esporte eu consegui explicar a importância das regras na sociedade. Não tem como viver sem as regras, sem uma limitação da liberdade, o cerceamento da liberdade é necessário porque existe sociedade... interessante... que eu busquei passar pra eles e eles hoje estão, me falaram que eles já estão interagindo um pouquinho melhor, né, quem tá lá agora pegando o estágio.
- E Tu buscou...
- G Eles brigavam muito, né. Tinha todo aquele negócio de, de querer burlar, né, de que tu vai fazer jogo e eles... metade da turma dá um jeito de burlar as regras de alguma forma, né, daquele jogo. E isso não é só no jogo, isso é uma coisa que passa pra vida, se eles estão fazendo isso no jogo, é porque na vida deles, do dia a dia, eles fazem isso... e vão continuar fazendo, se ninguém nunca dizer alguma coisa ali... se ninguém dizer nada, vão continuar. É uma discussão até moral, né.
- E Na sua opinião, fale sobre os conhecimentos que deveriam ser centrais na formação inicial em Licenciatura em Educação Física, ou seja, o que deve ou deveria ser ensinado, construído no currículo e quais experiências, nós, estudantes, deveríamos vivenciar.
- G Eu acredito numa formação mais, ãh... pra inteligência geral, digamos assim, né... como diria o Morin... ãh, mais... uma ideia mais transdisciplinar, menos fragmentado, né. Ah! Essa disciplina é tal coisa, essa daqui é tal coisa... Eu acredito num grupo, de uma ideia, assim, de disciplinas humanas que trabalhariam em conjunto, deveriam trabalhar em conjunto pra formação inicial. Então, digamos, dentro da... que é a... a Sociologia, a História, a Psicologia, né, e daí junta aí a Filosofia de fora, né, não é ciência mas tá, tem a sua importância aí... exatamente dar uma abordagem filosófica, histórica a todas essas disciplinas, juntas, trabalhadas de forma integral, né... nessa formação inicial. Acho que essa formação humana e a formação de que tu é um ser do planeta Terra e que... tu tem responsabilidades, né... com isso, acho que é o principal da formação inicial, e não aquela coisa só técnica e tudo mais... eu acho também bem interessante que o nosso

currículo, ele dá uma formação inicial também duma... da coisa também da expressão corporal, através da disciplina de Análise e Expressão Rítmica, né, e a disciplina de Expressão Corporal, né, eu acho que isso aí tem que continuar, isso é também importante na nossa formação inicial, que isso aí tu trabalha muito mais contigo do que, ãh... trabalha com uma pessoa de fora. Vamos dizer, a maioria das pessoas não, acho que não perceberam isso nessas disciplinas, né, que elas são pra si e não pra trabalhar com o outro, né. Quando tu tá lá fazendo aquela brincadeira de tocar o colega de olho vendado, né, pra fazer a... a pose, que eu me esqueci o nome, ou fazendo aquela tal da massinha de modela, tu tá fazendo aquilo primeiro pra ti, né, pra questão da tua desinibição, da tua interação com o outro, antes de tu pensar em fazer com o outro, acho que é por aí a coisa. É a vivência nisso aí e a formação humanística... principal. Esse outro copo é meu, aqui?

E Pode, pode tomar. Vamos ver, última pergunta. Se você começasse a trabalhar em uma escola pública nas próximas semanas, como organizaria suas aulas, sua inserção na escola, o que faria primeiro, com quem conversaria, que tipo de aula gostaria de organizar, como se relacionaria com os estudantes, etc.

G Nossa! [risadas] Tem meia horinha? [risadas]

E Vai falando, vai falando...

G Aonde é que começa aí? Como é que organizaria as aulas, né.

E É, primeiro item é organização das aulas.

G Não sei, acho que eu começaria da forma mais ou menos que tô começando agora, né.

E No estágio?

G É. Primeiro... formação do plano, né, plano de trabalho geral. Eu faço realmente, eu, eu aplico aquela coisa do plano diagnóstico inicial, né, de fazer o... algumas aulas pra saber em que condições estão as turmas, não só motoras, mas sócio afetiva, né, e tudo mais, e qual é a ideia dos alunos. Uma das coisas que, às vezes, a gente não dá bola é: qual é a ideia, dos alunos, de Educação Física, sobre Educação Física? Isso é o principal, porque no ensino médio, né, que isso tu não pode passar por cima, principalmente com o ensino médio. Eles têm uma ideia de que, por exemplo, lá onde eu tô trabalhando...

[troca de lado da fita]

E Vai.

G Então... lá, agora, no estágio que eu comecei, ãh... a ideia de Educação Física dos alunos é: O professor larga a bola e a gente sai jogando. Então não pode passar por cima disso aí, é questão de interpretação, né. Então... eu vou dar uma aula que é basicamente o conteúdo que eles faziam, que era futsal, mas de uma forma um pouco diferenciada. Então é esse planejamento que eu tô fazendo e eu parto principalmente da... do que que eles querem, basicamente, né, e eles quiseram continuar jogando futsal. Então tá! Vocês vão jogar futsal... mas vamos fazer uma aula diferente, vai ter aula, de futsal. E sempre com cuidado pra, pra ver... tu vai Tateando, nas primeiras aulas, até onde tu consegue ir, né, com aquela turma, não dá pra tu querer fazer milagre ou querer impor a tua ideia... então eu acho que é isso aí. Então eu não gosto de fechar o plano de início, né, principalmente o plano de trabalho geral do período, eu não gosto de fechar ele totalmente de início, apesar de ser uma... uma certa obrigatoriedade, ãh, dar o fechamento no plano, né... pro ano, né, isso por uma questão da... obrigatoriedade dentro da instituição escola, né... por isso que o pessoal não gosta, acho. O pessoal não gosta de fazer plano por causa disso, faz um negócio lá que é burocrático, né... assina lá no

negócio, escreve, só muda... o ano e deu, né. Faz a mesma coisa. Então eu acho que... tem que ser, tem que ter essa interação com a turma, se não, não adianta. Que mais tinha? Organização...

E Como é que seria a inserção na escola, o que faria primeiro?

G É, primeiro essa parte, então, das aulas diagnósticas, dessa... conhecer a escola e tu conhece, ãh... o espaço físico... interação com os funcionários, né. Acho que essa coisa, a coisa política, né, a coisa política é importante... com diretoria, com... ter uma relação boa ali, né. Que tu vai precisar deles também... e não só por isso, até porque... há uma necessidade de uma relação boa, entendeu, com as outras pessoas.

E O resto tu já falou um pouco... que tipo de aula gostaria de organizar, como se relacionaria com os estudantes...

G É, a minha relação com os estudantes... eu acredito, assim, numa relação, tem professor que diz, por exemplo: Ah! Vou trabalhar com ensino médio... não pode mostrar os dente. Ah! Eu chego já rindo, dando gargalhada, entendeu... e o cara tem que ser meio louco mesmo... o que vai ficar marcado pra eles é o professor louco, né. Digo o professor mais estranho, aquela coisa meio... pode ver, qual é o professor que tu te lembra da escola, tipo... que que tu aprendeu com o cara, tu lembra exatamente dos momentos mais, mais estranhos possíveis dentro de uma escola, né... então, e aquilo fica marcado e o conteúdo que ele passou também fica marcado. Então, acho que, exatamente, a relação com o aluno tem que ser marcante o suficiente pra que o que tu passou pra eles fique também marcado. Então é uma relação afetiva forte, eu acho. É uma relação, tem que ter um afeto... se tiver que dar um abraço, dá um abraço, entendeu, é aperto de mão, é rir, não rir, é tu dar uma chamada quando, uma bronca quando tem que dar, e é isso aí. A gente é humano e estamos nos relacionando com humanos. Tem que esquecer essa coisa assim.

E Acho que... o roteiro pra entrevista era isso. Não sei se tu quer... falar mais alguma coisa sobre o que a gente conversou.

G Acho que tá falado. [risada]

E Tá falado. [risada]

G Tá dito.

E Então tá.

E Qual foi o motivo para mudar de perspectiva de trabalho em EFI?

G Como havia dito, inicialmente entrei na EsEF, sem muita idéia do que gostaria de fazer após o curso. Até, durante um período, quis abandonar e quase o fiz. De início, provavelmente pelas minhas más experiências com a EFI escolar e pelas minhas boas experiências em outros ambientes onde se exerce a profissão, estava mais voltado para a questão do treinamento e o trabalho com academias (musculação). Com o passar dos anos no curso, comecei a enxergar uma perspectiva de EFI escolar bastante diferenciada da que eu conhecia, e logo após, mais recentemente, começo a vislumbrar para além da especificidade da Educação Física, vendo interações pluri e transdisciplinares com os demais conhecimentos formados pelas sociedades. Acredito agora, que posso fazer mais diferença para a sociedade atuando na escola do que em outros ambientes, nos quais, há pouca abertura para a crítica e ações que vão contra alguns sistemas de valores que são tidos como corretos e verdadeiros. Ou seja, não tenho a intenção de atuar em ambientes onde eu não possa burlar certas crenças que guiam nossas vidas.

APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2

Entrevistado: Estudante “Manoel” (M)

Entrevistador (E): Jonas Vasconcellos Daniel

Data: 09 de outubro de 2009 Horário: das 14h 30min às 13h 10min

Local: Sala do Centro de Memória do Esporte (CEME) – EsEF/UFRGS

- E Vou fazer a entrevista com o “Manoel”, dia nove de outubro. Primeira pergunta então. Fale sobre suas expectativas iniciais quando iniciou o curso de Educação Física.
- M Bom, ãh... fiz o vestibular pra 2005, né, entrando no segundo semestre de 2005. Eu sempre tive, sempre fui uma pessoa muito ligada ao esporte, assim, sempre gostei de praticar atividade física de forma geral, no colégio, em alguns clubes, natação, futsal, vôlei... sempre fui um cara meio polivalente nesse sentido. Então, minha expectativa seria de entrar na Educação Física, conhecer mais esses tipos de esportes e poder ensinar, não só eles, como... mais o corpo humano de forma geral, que eu tinha bastante interesse. Então, minha expectativa seria de ter uma formação que me desse competência pra depois ensinar aos outros, né, aquilo que eu gostava de fazer, de interesse.
- E Tu pensava já em trabalhar em escola ou tu...
- M Tinha, tinha... tinha um pensamento de escola, assim... mas eu gosto muito de lidar com pessoas, né, com as atividades, ãh... não muito fechadas dentro duma, uma estrutura muito fechada como, no caso, geralmente, é a escola, né. Então eu gosto de ter, por exemplo, eu trabalho com recreação, gosto muito dessa liberdade que a recreação te dá, de criar atividades e... e das pessoas irem e virem, e tu conhecer um monte de gente e tal, então, nesse sentido eu acho melhor. Na escola, tinha... tinha uma ideia assim mas não era clara, não era clara, não era minha expectativa inicial, não.
- E E quando tu iniciaste o curso de formação inicial que ideias, percepções, entendimentos tinha sobre currículo?
- M A gente sempre espera, como tá entrando numa...tu tem essa transição da escola pra faculdade, que a faculdade vai ser a solução de todos teus problemas, né, que vai ter um currículo que vai te mostra pra onde tu deve ir e o que tu tem que fazer... e que o professor vai ser, te ensinar tudo... né, então, é uma ideia inicial que tu tem que ali vai resolver teus problemas. Mas depois tu vê, que realmente, que não. Eles te dão um caminho, te mostram o caminho e tu vai em busca dessa formação, né, seja através de, de, de literaturas ou vai a campo mesmo, experiência prática, pra ti pode fazer. Então... é nesse sentido, de acha que o currículo vai tá extremamente fechado pr'aquilo que tu quer. E o que realmente não é, né.
- E E agora tu já tem uma visão diferente, então.
- M Exato! Tenho uma visão diferente, claro, de que... o currículo, ele serve pra te dar um norte, né, pra ti dar uma... uma ideia inicial do que que é e, só que a formação vai depende muito de ti também, né, do que tu busca lá fora também. Não só o que o professor dá em sala de aula.
- E Sim. Então fale sobre sua opinião a respeito dos cursos de bacharelado e licenciatura da

- Esef, Ufrgs e como você vivenciou e tem vivenciado esse processo de... divisão do curso.
- M Bom, como eu falei, entrei em 2005, né, então foi o primeiro ano de divisão mesmo desse curso aí... do nosso curso. Ah... no vestibular, quando me matriculei pra licenciatura, resolvi optar por licenciatura... por ser um curso que tinha antes, bacharelado, na verdade, abriu um curso novo no meio do nada, né, então... ah, não tinha entendimento de que era bacharel, do que que seria o bacharel, inicialmente... e licenciado tem essa ideia de, do que é licença, né, licença pra tu atuar em... pra ti ensinar, pra ti dar aula. Ah... então assim, desde começo, que a gente começou a ter as aulas aqui na Esef, fomos questionados e comparados com os colegas, assim, perguntando, ah! O que tu tá tendo? Ah! Tô tendo essa cadeira. Bah! Mas eu também tenho. E fomos vendo que algumas diferenças não... Poucas diferenças, né, na verdade tinham poucas diferenças. Por exemplo, nós temos as cadeiras de educação, na Faced, que o pessoal do bacharelado não tem, mas em compensação, várias outras atividades, aqui, são em comum. Outras, as técnicas, os treinamentos, as técnicas avançadas são atividades que é aberto pro bacharel, e pra nós, da licenciatura, seriam curso dois, que não é aberto também. Recentemente, algumas cadeiras mudaram, como Musculação, Teoria do Treinamento, abriram pra nós... mas em geral não, não... não é pro nosso curso, né. Aí fica aquela questão, de que... tu é professor em qualquer contexto, fora... fora ou dentro da escola. E... com o tempo fui vendo mesmo, entendo isso aí e vi que não tem diferença, não tem diferença que... Na verdade, essa questão de um bacharel seria uma pessoa que teria uma aversão à escola, que não quer de jeito nenhum atuar na escola. A gente não pode dizer nunca... Não vou atuar. Então... ah... não vejo muito fundamento nessa divisão de bacharelado e licenciatura.
- E Certo. Bom, na sua opinião, de quem deve ou deveria ser a responsabilidade de discussão, elaboração e implantação do currículo de formação.
- M Ah, acho que essa questão de currículo, a formação deve ser construída de forma conjunta, né, passando desde, pela parte da Comissão de Graduação, a Direção, os órgãos competentes disso, a própria universidade e os alunos, porque... ah, através dos nossos anseios, das nossas experiências enquanto cobaias, podemos assim dizer, do currículo, é que nós vamos dizendo Óh! Não concordo com isso, acho que poderia ser melhorado isso aqui. Então acho que nós, estudantes, temos uma participação ativa nesse sentido. E cabe, daí, aos competentes a... analisar essas indagações, esses processos aí e ver o que é viável e o que que não é viável, então acredito que essa, a estrutura curricular é uma formação em conjunto, não compete a uma pessoa só ou um órgão só.
- E E como é que tu vê esse processo que tá ocorrendo agora de reestruturação do currículo?
- M Isso aí eu acho que é um avanço muito importante, assim, porque... é... eu entrei em 2005, mas esse processo de divisão de curso e estruturação curricular, acho que foi feito antes, né, então não sei como é que era antes, mas desde que eu entrei até agora, foi o maior avanço, podemos assim dizer, né... de que tu foi, tá sendo consultado, tá sendo explanado, tem palestra, tem seminário mostrando os prós e contras, não dá pra ti só seguir um eixo dizendo o que que é... e tu poder ter a tua opinião, tu dar a tua opinião, né, e que isso, que essa opinião, ela vai ser arquivada, ela vai ser levada em consideração e vai ser, ah, fruto de um processo. Então... então acho que essa parte de estruturação tá sendo agora, reestruturação curricular é muito importante. E deveria ser

- assim sempre.
- E Fale a respeito de suas percepções e pensamentos sobre as relações possíveis, existentes ou não, entre a formação inicial oferecida na Esef, e os conhecimentos aprendidos, né, durante o curso, e a realidade complexa das escolas, na sua prática pedagógica.
- M Acho que um dos grandes desafios do currículo e do... da Escola como um todo, como uma... um lugar de formação de professores, é tu tentar, ãh... intercruzar as... os ensinamentos e as informações que tu tem na Escola com aquela realidade que tu vai encontrar lá fora, né. Temos diversas matérias que deveriam se complementar e muitas vezes são até antagonistas umas das outras, então... ãh, às vezes fica difícil de tu conseguir, ãh... criar um elo de ligação entre elas pra que tu possa aplicar esse conhecimento lá, né. Aqui temos um conhecimento básico, né, não digo que teria que ser muito mais avançado, mas é um conhecimento básico, mas, como eu comentei antes, a gente tem que, nós mesmos, buscar a nossa formação também. Não adianta eu ficar esperando de braços cruzados, que vai cair o conteúdo em cima de ti e os professores vão dar tudo o que tu quer... porque não é assim, né. Mas, eu acredito que... que a grande dificuldade que tem é essa... é tu poder fazer essa ligação, assim, alguns professores não conseguem, ou não sei... porque seria, mas não conseguem ti... ãh, intercruzar, realmente, essas informações que tu aprende, desda parte humana, desda parte biológica, que tu vai aplicar na... no contexto lá fora, né. Até a questão de realidade de, de materiais... às vezes, as aulas não... não ti preparam, né, pra ti... do que, qual é a realidade que tu vai encontrar lá fora... às vezes, tem farto material e tu não vai lidar com farto material, tu tem recursos limitados, então, às vezes, destoa muito a realidade do que tu aprende.
- E Então, agora fale sobre a sua opinião sobre o currículo atual da formação inicial da Esef, ãh... também falando sobre a relação entre teoria e prática. E como pensa que deveria ser.
- M Bom... é... é um currículo que eu acredito que visa te complementar... um currículo que... que ele permite tu refletir e tu pensar na tua prática, do porquê que tu tá fazendo isso... acho que os professores, de uma forma geral, ãh, te instigam a pesquisar, a perguntar, a refletir, né, desda parte biológica, as áreas biológicas às áreas humanas, né... ãh... [tempo pensando] Então, acho que, acredito assim óh... muito voltado... muito voltado pra ti dar oportunidade, né. Tu tem a oportunidade, eles tentam te mostrar o caminho e tu vai, ãh... atrás disso. Eu... eu me perdi um pouco nessa pergunta.
- E É, ãh... sobre o currículo atual, né, e... o que que tu acha da relação entre teoria e prática.
- M Ah, sim, sim, sim... então, tem algumas disciplinas que, que... a essência delas é a teoria, mas que se tu só tiver teoria e tu não conseguir relacionar isso com a prática, não adianta, né... então algumas eu vejo bem, bem defasadas isso ai... dá muita teoria e tu não consegue, muitas vezes, visualizar isso na prática, né. ãh... as cadeiras de esporte, eu vejo elas, ãh... bem até, a grande maioria, de conseguir, de não só tu ter a prática do esporte, mas tu ter um embasamento teórico sobre isso, né. Que tu precisa de um embasamento teórico... tem a questão, seja questão de... de forma de... de como, metodologia de como tu dar aula ou então a questão do histórico do esporte, que eu acho que é importante saber, ãh, como é que se formou, como é que foi, pra de repente tu poder adaptar e inventar coisas novas até, em relação a isso. Então... de uma forma geral, ãh... eu vejo uma teoria e uma prática, assim né, do currículo... eu consigo,

consigo... ãh... captar o que tá na teoria pra prática, né, de forma geral. Então, algumas disciplinas é bem complicado, mesmo, outras já são, ãh, mais tranquilas de tu... de tu adaptar. E o que eu falei, vai muito da tua, também da tua, do estímulo que tu tem, da tua criatividade, tua vontade de fazer, porque se tu quiser fazer, tu vai fazer. Entendeu. Se tu quiser pegar todos os conhecimentos que tu aplicou aqui e jogar na escola, tu vai conseguir fazer. Não precisa tu ser o melhor professor, o cara mais culto, intelectual, mas se tu quiser mesmo, tu vai... fazer.

E Fale sua opinião sobre as disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação da Ufrgs.

M Bom... ãh... a Faced, né, a Faced, ela... é um caso meio a parte, assim... que é muito complicado de, de tu ter... de tu analisar assim e... não... não deixar as emoções tomarem conta. Digamos que assim, ãh, são dez disciplinas, dez disciplinas, entre elas... disciplinas muito intelectuais, que estuda Filosofia... e algumas tentam entender o corpo humano, o corpo, como é as reações, a Psicologia... outras falam sobre a escola, de currículo e tal. ãh... acho a grande dificuldade nossa, e da Faced para com a Educação Física, é tu tentar, ãh... transferir o que tu aprende na sala de aula, aquela educação pra sala de aula, em corpos sentados na sala de aula, pra Educação Física, que seriam corpos mais, corpos em movimento, né. Então, tu tentar, ãh... ãh, como é que a pessoa vai reagir ou o que que ela necessita pra, pra prestar atenção na Educação Física, pra poder fazer uma atividade física. Então, eu, eu, eu... eu vi dois... três cadeiras, no máximo, dessas dez, que conseguiram ou que te deram uma ideia de, de como é eu vou poder aplicar esses conhecimentos que estão passando aqui pra Educação Física. Então, é uma... é uma... é uma parte bem complicada, assim, da Faced. Será que ela, realmente, ela consegue ti dar uma formação, agora... porque nós temos a divisão de bacharelado e licenciatura, bacharel não teria as aulas de educação e o licenciado tem essa aula de educação... e até onde essas aulas de educação, na Faculdade de Educação, te, ãh... me dão competência suficiente pra ter mais preparo que o pessoal, do que o aluno do bacharel? Entendeu. ãh, como eu falei, vai muito do aluno, claro, tu tem que ir atrás do teu conhecimento, mas em questão da Faced, eu acho que o ensino deles não é ainda, não é o ideal pra gente, assim... de pelo menos o esforço de... ou tu tentar abranger a maior área possível pra que os alunos, né... ãh, consigam trazer isso pra realidade deles. E a Educação Física é... é uma, uma área diferenciada. Lida com corpos em movimento, não corpos sentados, então tu tem que ter muito mais versatilidade e criatividade pra ti poder interagir. Então, eu acho que a Faced, ela ainda é... tem que melhorar. Porque se não melhorar, vai ser difícil.

E Como tu acha que se pode fazer isso?

M Primeiro por interesse dos professores, né, acho que os professores podem se mostrar mais interessados em, em, em acatar esse público que demanda bastante pra lá, né. Acho que falta um pouco de preparo pra eles nesse sentido, de tá... ou, talvez, comodismo, não sei. E por outro lado, os alunos também... falta um pouco mais de empenho dos alunos, ir lá e mostrar o trabalho deles, de... de tentar mudar essa visão que têm da Educação Física, que... existe ainda certo preconceito em relação à Educação Física, a Educação Física é só jogar bola, e... e meche pra lá e pra cá, e sem fundamento nenhum. Não! Nós temos conteúdos, temos aulas teóricas, temos todo um embasamento teórico, então tudo isso tem... é, nós temos que mostrar pra eles, mas eles também, acho que têm que, que pensar nesse sentido. Talvez uma parceria, ou uma... aqui, a própria Educação Física tem vários professores das áreas humanas que

trabalham com isso, né, que... ah, que poderiam, de repente, analisar junto o currículo e construir em conjunto, não sei, das limitações que têm na Faced, daqui também, então não sei. De, de repente, construir essas aulas que são da educação, da Faculdade de Educação, que tem da Educação Física, em conjunto. Dando opiniões, discussões, e vendo o que realmente é melhor pra... pra nós, né. Porque tu acaba fazendo e passando despercebido lá, muitas vezes. Se tu for ver, são raros os alunos que fazem cadeiras eletivas da Faced.

E Tu não fez nenhuma?

M Não fiz nenhuma cadeira eletiva. Tu faz as dez obrigatórias e depois tu dá graças a Deus que tu não precisa mais ir lá, entendeu. Porque... às vezes, tu também, tu é meio culpado porque, às vezes, tu tem um certo preconceito em relação aos outros cursos, eles têm contigo e tu tem com os outros cursos... De achar, por exemplo, o pessoal da Biologia falando de, de... da botânica, não sei o que lá, o que que tem a ver isso pra mim, não tem nada a ver... Mas pra eles, no contexto deles, tem um sentido, então o pessoal da História, Geografia, as outras cadeiras que vai junto com a gente, tu acaba não... Tendo essa barreira também, entendeu. Então eu acho que é uma construção conjunta, como eu te falei também. De repente os professores mais competentes pra isso poderiam, ah... desenvolver um trabalho conjunto com eles.

E Se fosse possível dizer em poucas palavras, o que tu poderias me contar, que de fato, aprendestes ao longo do curso de formação que irá te ajudar em tua prática pedagógica.

M Ah, posso dizer uma palavra... reflexão. Acho que reflexão é uma coisa que... que eu consegui aprender bastante, absorver bastante aqui. De tu refletir sobre o que que tu tá fazendo, sobre o que que tu quer, sobre o que que tu acha que, que, que... que os teus alunos precisam, que a... que a educação precisa. Acho que o caráter reflexivo é um grande diferencial que nós temos aqui na Escola. Acho que tem muitos professores que, ah... chaves nesse processo, né, que te dão esse caráter reflexivo. Algumas faculdades, tu vê outras faculdades que apenas, ah... te dão o conteúdo, mas não, não te instigam a questionar, a saber o que realmente, pra que que serve aquilo ali. E muitas vezes o professor é tido como uma pessoa... intocável, né, tu põe no pedestal e o que ele falou, tá falado. O que ele falou tá falado, não interessa se tu não gosta, não. Na verdade, não. Se tu... ele falou uma coisa, tu viu que não concordou um pouco, ele vai te estimular... Tá mas, porquê? Mas, por quê? Mas, por quê? Então tu tem esse caráter reflexivo, refletir sobre a tua prática, né. E não simplesmente dar por dar, ou acha que tudo que te acontece é... Não, acontece porque é assim, porque tá certo. Não, se tu acha que não tá, não tá de acordo com o que tu pensa, vai atrás e mostra a tua visão, entendeu. Então eu acho que a grande diferença da, da, da nossa Escola, da nossa estrutura é essa, reflexão.

E E agora, que está finalizando o curso e realizando o último estágio obrigatório, o que poderias me relatar sobre as suas futuras perspectivas docentes. Fale sobre as manifestações da Educação Física que lhe despertam mais interesse e vontade de desenvolver algum tipo de trabalho.

M Ah, acho que um dos grandes avanços da, dum, dum, da construção dum currículo, de um novo currículo da licenciatura que foi reformulada, é a oportunidade de trabalhar em três estágios bem distintos, né, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Porque antes tu tinha só o ensino médio, então o pessoal... o único contato que tu ia ter com a escola...

E Não tinha.

M ...era só o ensino fundamental, né, na verdade. Fundamental, não ensino médio, ensino fundamental. Então, fazia uma cadeira lá de, de um estágio de 150 horas... ia lá, cumpria a tua tabela e muitas vezes tu fazia no último, último semestre... pra ti te formar. Deixou por último pra ti te formar. Então acho que isso aí era uma coisa bem... bem pobre, assim, que tinha. Agora com essa, com as três... esses três ensinamentos que tu vê... eu acho que acrescenta bastante, né. Ah... ...sempre fui voltado muito mais pra área recreativa, eu gosto de trabalhar com recreação. Eu gosto de, de liberdade, de, de... como eu falei antes, das pessoas estarem ali porque gostam, querem fazer e tal. Então a escola é um, é um, é... até pela questão do que... da realidade escolar, da... do suporte pedagógico que nós temos aí, nesse último estágio a gente tá vivendo... [risada] de perto a... a questão de como a Educação Física é vista na escola, de algo... ah, pra cumprir tabela, de... então, muitas vezes, tu acaba te desmotivando. Pô! Se eu tô ainda, enquanto estagiário, né, pra cumprir currículo, eu tô tendo essas dificuldades, encontrando aí, imagina depois quando eu, enquanto professor, ah, recebendo mal e tendo que pegar... dez, quinze turmas, então... né, e não ter uma estrutura física. Então eu... Bah! Sinto uma certa preocupação nesse sentido. Sinceramente, eu não, eu não me vejo atuando na escola, ah... em educação fundamental e médio. Por ventura, eu teria um certo interesse com a educação infantil, eu gosto muito de criança... das crianças, mesmo, de trabalhar com elas, da receptividade delas, da participação delas, né. E eu acho que, muitas vezes, falta isso na escola, assim. Agora tem algumas escolas que têm educador físico na educação infantil, algumas creches... mas a grande maioria é unidocente. Eu não tô dizendo que unidocente não tem competência pra fazer, mas eu acho que o educador físico vem, vem a... vem a acrescentar muito nisso. Exemplo disso é a creche da Ufrgs... então as crianças são completamente estimuladas, né, desde cedo a... aos diversos fatores que engloba o movimento humano. Então... eu... eu, eu tenho uma, eu tenho uma, uma... uma simpatia pela área de recreação e natação, então não tenho ainda a perspectiva de trabalhar na escola mas, como falei, não existe, não tem... Nunca vou trabalhar... Se por ventura tiver a oportunidade, eu quero ter certeza que eu posso fazer, que eu posso atuar, entendeu, que eu tenho competência pra fazer isso e tenho formação pra fazer isso. Então eu não quero ficar me restringindo a uma área de atuação se eu posso... atuar em várias áreas, que é o grande diferencial da Educação Física, né, de poder fazer. E com a licenciatura, eu teria essa oportunidade, de trabalhar na escola e fora da escola, né.

E Na sua opinião, fale sobre quais conhecimentos deveriam ser centrais na formação inicial em Licenciatura em Educação Física, ou seja, o que deve ou deveria ser ensinado, construído no currículo e quais experiências, nós, estudantes, deveríamos vivenciar.

M Principalmente, tu tem que tentar... tu tem que tentar adequar o que tu aprende com a, com a realidade. Acho que a... a experiência que tu tem aqui dentro, ela é válida mas muitas vezes destoa do que realmente é a realidade lá fora. Acho que tu deveria, ah... ter mais vivência nisso, trazer a Escola pra fora, levar a Escola pra fora, trazer as escolas pra dentro e tu poder aplicar o que tu tá vendo aqui e, como eu falei, o caráter reflexivo, de tu... tu aprender uma teoria... Vou aplicar. Ai tu vai lá aplicar e não deu certo. Tá, o que que não deu certo? Será que foi falta de material? Será que eu não sei conduzir uma aula? Será que as crianças não estão preparadas? Então eu acho que é isso que falta um pouco, essa aproximação, assim, do que realmente a gente aprende com... e o que

realmente a gente vai ser... acessível na prática, né. Então eu acho que essa poderia ser um ponto mais, ah, central, assim, mais focado. Por que... muitas vezes os projetos de extensão que nós temos aqui são vivência pura disso, né. Se a gente dá contato com muitas pessoas, entretanto a questão de espaço físico e material é irreal, é surreal, né, temos uma piscina lá com diversos materiais, uma piscina semiolímpica, uma piscina de aprendizagem e tu sabe que lá fora, na mesma piscina, tu vai dar aula pra um monte de gente ao mesmo tempo e diversas características, né. Então muitas vezes, por exemplo, uma cadeira que talvez, técnicas de ensino, de algum esporte, ela, de repente, ela foca só num, num, num, num... numa visão, assim, não contemple as outras, assim. Então, eu me lembro de ter feito uma disciplina que... tu tinha um número limitado de materiais, então dai tu vê... Bah! O que que eu vou fazer com aqueles materiais, né. E desenvolvemos os jogos, umas atividades bem interessantes, assim, então elas conseguiram realmente dizer... Tá! Eu sei dar aula de handebol quando eu tenho uma bola pra cada aluno ou uma bola pra dupla. Tá! E quando tenho uma bola pra todo mundo? Né, então essa questão de tu poder aproveitar... outros materiais, outros recursos que tu tem. E a recreação é uma, uma área que trabalha muito com isso... né, trabalha muito a questão de não precisar de material ou de, de, do espaço físico, tu aproveitar, às vezes, o que tem de deficiente no espaço físico pra ti poder propor uma atividade, entendeu. Então, eu acho que a questão da... de, de, da realidade. O que tu aprende aqui e pensar no que tu aprende e como é que eu aplicaria isso na... lá fora, não só dentro da escola, mas como fora da escola.

- E Última pergunta, então. Se você começasse a trabalhar em uma escola pública nas próximas semanas, como organizaria suas aulas, sua inserção na escola, o que faria primeiro, com quem conversaria, que tipo de aula gostaria de organizar, como se relacionaria com os estudantes, etc.
- M Bom, tenho uma característica de, de tentar, tudo que eu faço, tentar fazer... dar o melhor de mim, assim, de tentar ser bem, ah... bem participativo. Os estágios que eu fiz, os, os dois e agora fazendo esse do funda... do ensino médio, ah... eu procurei me interagir com a escola, saber o que que tá acontecendo na escola, qual é o plano político pedagógico da escola, qual é o plano de estudo do professor, que que ele trabalhou com a, com as turmas, com aquela turma, no eventualmente, que eu queira pegar e tal... Então, ah, isso é o fundamental, tu é, tu não é só o professor de Educação Física, tu é o professor da escola, né, então tu tem que saber a realidade da escola, a comunidade que tá em volta, esse diálogo aí que tem em volta. Ah... o grande lance que nós temos, o diferencial da Educação Física pros outros cursos, é essa, é essa aproximação que os alunos têm conosco, né, de que... muitos se, se aproximam pela questão do professor, ah, ser mais aberto, digamos assim, de ter... a questão aquela da atividade de bola e tudo mais, então é mais fácil lidar. E junto com isso vem uma responsabilidade muito grande, né, que às vezes tu fica impressionante, impressionado com a... com a falta de profissionalismo que alguns educadores físicos têm, assim. Tu tem um grupo muito bom de crianças pra ti trabalhar, mas tu não, não explora isso, e acaba depois botando a culpa em... na escola, ou botando a culpa nos alunos, e tal. E muitas coisas tu deixa passar, por exemplo, teve uma vez, que eu dei aula no Colégio Paulo da Gama, que lá teve a Semana Farroupilha, e a Semana Farroupilha tu fica pensando... Bah! Que que tem a ver com a Educação Física. Pô! Tem um monte de coisa pra fazer na Educação Física. Eu trabalhei, mesmo enquanto estagiário, peguei o calendário da escola, vi quais eram os feriados, quando é

que ia pegar e nas minhas aulas, eu fui lá, montei uma coreografia com eles pra... de, pra apresentação, que lá eles têm uma apresentação um dia da semana, e depois tem um desfile, então tu tem que montar um desfile e desfilar com as crianças depois, lá, pra... e daí os... corpo docente dá notas e tudo mais, e tal. E a minha turma era a única que não tinha representante, dos professores da, regentes da escola, e... eu fui lá e abracei a causa. Não era a minha obrigação, era estagiário, ia lá cumprir o papel, mas... acredito, enquanto estiver na escola, faz parte da minha atuação, né. Então, se nos estágios eu já faço, eu já tenho essa, essa concepção de interagir... Pô! ...na... se eu for trabalhar mesmo na escola, vai ser potencializado isso, né. E minha maneira de, de, de lidar com, com, com os alunos é muito natural. É como se eu... um professor me falou assim... Ah! Que os alunos, eles deveriam... ãh, eles são teus alunos aqui e não são teus amigos. E tu não tem amizade, tu não vem aqui pra fazer amizade, tu vem pra, pra dar a tua aula, teu conteúdo e tal. Já não concordo com isso. Eu acho que tem uma, tu tem relação, as pessoas se relacionam e eu gosto de me relacionar com os alunos, de saber, de conhecer os alunos, de... de, sei lá, contar uma piada, de, de, de rir com eles, de saber o que que tá acontecendo, né, de questionar também, eu gosto muito de questionar. Que as crianças têm muito disso... Ah! Não gosto! Mas não gosta por quê? Ai nunca fica se questionando porque, né. Então, trato muito bem, assim, e eu acho que isso vem de resquícios da recreação... que a recreação é uma... é uma área que atua muito essa questão de, de prazer, né, de tu tá ali porque tu quer, de atividades...

[troca de lado da fita]

E Vai.

M Então, começando na escola, exatamente isso. Conhecer a escola, saber qual é a proposta dela, da filosofia dela, ãh, questão de espaço físico, um diagnóstico, né, saber qual é o espaço que eu tenho, qual é o material que eu tenho... e, a partir disso, desenvolver um, tentar desenvolver o melhor trabalho, assim, de tentar... ãh, dar opções... pro aluno não se especializar em algum esporte, algum conteúdo e dar opções pra ele, realmente, ele, ele pode escolher, né, porque na escola é o espaço pra isso, né. É o espaço de tu vivenciar o máximo de atividades possíveis e também ir conciliando a teoria com a prática. Acho que sala de aula também faz, faz parte... ãh, tu saber a história do esporte, da atividade física, questão de saúde, do, das doenças, né, da, da, dos temas de nutrição, essas alimentações, suplementos e tudo mais... e a gente tem vários recursos que a gente pode utilizar nesse sentido, não é só quadra, não é só bola, então... tipo vídeo, *slides*... Acho que têm diversas atividades assim, que tem, tem bastante coisa pra trabalhar na escola. Basta tu ter um apoio, né, pra ti poder fazer isso ai e... vontade também. Motivação que é o fundamental.

E Tu quer acrescentar alguma coisa de algum tema que a gente discutiu aqui?

M É, acho que só pra fechar, fazer um encerramento assim. Eu tô já há cinco anos, mais ou menos, aqui dentro da faculdade, né, acredito que, que é uma, uma faculdade, uma Escola de referência, com certeza. Tive a oportunidade de estar no exterior e é conhecida por isso, exatamente por essa questão de, da, do... do educador físico da Esef, da Escola da Ufrgs, ele ter esse caráter crítico, assim, essa parte reflexiva crítica. Então, de não se contentar só com que que é isso ou questionar, entendeu. Então eu acho que eu saio daqui, saio da Escola com, com um diferencial, por ter estudado aqui, vivenciado isso, mas também tendo consciência de que eu fui atrás. Trabalhei em projeto de extensão, tô trabalhando agora em pesquisa, então... eu acho que isso é que falta um pouco, às

vezes, pros alunos aqui, que passam batido pela Escola e não aproveitam o que oferece aqui. Porque os projetos são a oportunidade de tu ligar realmente o que tu aprende na teoria e ver se essa teoria dá certo na prática. Não dá certo, deu certo, dai tu vai reconstruir a tua parte teórica, o teu jeito, a tua metodologia de dar, entendeu, tu busca referenciais teóricos, mas a tua prática, tua prática docente vai ser de acordo com as tuas características e o que tu acredita. Então eu acho que... que o currículo, ãh, tem seus defeitos, né, eu acho que não tem como ser cem por cento perfeito, mas que do jeito que tá sendo o andamento das coisas tem tudo pra, pra melhorar, isso ai. Não só, ãh... questão dos professores atuar, atuantes, mas os alunos mesmo. Acho que tem que partir de tudo mundo isso pra, pra que a Escola, pra que a Escola de Educação Física melhore. E eu espero que tenha essa unificação dos cursos de novo, ai, pra não ter essa dor de cabeça de saber o que que eu vou fazer e limitar minha área de atuação. Muito obrigado!

E Isso ai.

APÊNDICE F - LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTES

- 1) Escolha do curso
- 2) Educação Física
- 3) Experiências em Educação Física
- 4) Expectativa inicial
- 5) Currículo
- 6) Concepção inicial de currículo
- 7) Concepção atual de currículo
- 8) Estudantes
- 9) Professores
- 10) Diferenças Licenciatura e Bacharelado
- 11) Divisão Licenciatura e Bacharelado
- 12) Formação unificada em Licenciatura
- 13) Comgrad
- 14) Reestruturação curricular
- 15) Licenciatura em Educação Física / curso tradicional
- 16) Bacharelado em Educação Física / curso novo
- 17) Formação
- 18) Buscar formação
- 19) Formação humanística / humana
- 20) Estrutura disciplinar
- 21) Pesquisa e extensão
- 22) Formação extra / diferenciada
- 23) Áreas de atuação / mercado de trabalho
- 24) Técnicas / técnicas de ensino
- 25) Ausências / limitações do currículo
- 26) Moral do professor
- 27) Psicológico do professor
- 28) Complexidade escolar
- 29) Interpretação da realidade
- 30) Vivência
- 31) Conteúdos da Educação Física
- 32) Caráter pedagógico
- 33) Disciplinas obrigatórias
- 34) Disciplinas eletivas
- 35) Faced
- 36) Interação com colegas
- 37) Preconceito
- 38) Especificidade da Educação Física
- 39) Linguagem específica
- 40) Perspectivas pedagógicas
- 41) Conhecimentos
- 42) Ligação entre conhecimentos
- 43) Dedicção dos estudantes

- 44) Exigência dos professores
- 45) Autoritarismo
- 46) Ser professor
- 47) Vocação
- 48) Perspectiva docente
- 49) Trabalhar na escola
- 50) Trabalhar fora da escola
- 51) Estágios obrigatórios
- 52) Ensino Infantil / Fundamental / Médio
- 53) Regras
- 54) Jogos
- 55) Esporte
- 56) Expressão corporal
- 57) Responsabilidades
- 58) Construção conjunta / trabalho coletivo
- 59) Transdisciplinar
- 60) Educação Física escolar
- 61) Plano de ensino
- 62) Diagnóstico
- 63) Condições motoras
- 64) Condições sócio-afetivas
- 65) Espaço físico
- 66) Materiais
- 67) Interação com alunos
- 68) Concepção de Educação Física
- 69) Professor larga bola
- 70) Conhecer a escola
- 71) Despertar interesse dos alunos
- 72) Relação com alunos
- 73) Relação afetiva / forte
- 74) Fazer diferença para sociedade
- 75) Gosto pelo esporte e atividade física
- 76) Competência para ensinar
- 77) Recreação
- 78) Escola estrutura fechada
- 79) Professores de Educação Física
- 80) Ensino superior
- 81) Cobaias do currículo
- 82) Dificuldades
- 83) Desejos / anseios
- 84) Opinião dos estudantes
- 85) Aversão à escola
- 86) Realidade
- 87) Relação teoria e prática
- 88) Reflexão
- 89) Oportunidades

- 90) Criatividade
- 91) Motivação
- 92) Pesquisar / questionar
- 93) Corpos em movimento
- 94) Unidocente
- 95) Interesse
- 96) Professores competentes
- 97) Plano político pedagógico
- 98) Aproximação com a realidade
- 99) Esef
- 100) Prática docente
- 101) Realidade escolar desmotivante
- 102) Suporte pedagógico
- 103) Salário

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL****ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA****CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA****TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – JONAS VASCONCELLOS DANIEL****Questionário**

- Nome: _____ - Data: ____ / ____ / ____

- Cidade em que reside: _____

- Ano de ingresso no curso de Formação Inicial: _____

- Ano de previsão de conclusão do curso de Formação Inicial: _____

- Cursos diversos que realizou antes e durante o período de formação: _____

- Experiências docentes realizadas até o momento: _____

1. Quais eram suas expectativas iniciais quando iniciou o curso de Educação Física?

2. Quando iniciou o curso de Educação Física, que entendimentos tinha sobre currículo? _____

3. E agora, que você está finalizando o curso, o que pensa sobre currículo? _____

4. Qual sua opinião sobre o currículo atual da Formação Inicial da EsEF, de como o conhecimento é organizado e da relação entre a teoria e a prática? Como pensa que deve ser o currículo? _____

5. E agora, que você está realizando o último estágio obrigatório, o que poderia relatar sobre suas futuras perspectivas docentes? _____

6. Identificas alguma mudança em relação às expectativas iniciais? Quais? _____
