

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Daiane Toigo Trentin

EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO E A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA: IMPLICAÇÕES NAS VIVÊNCIAS DO CURRÍCULO

São Leopoldo

2007

Daiane Toigo Trentin

EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO E A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA: IMPLICAÇÕES NAS VIVÊNCIAS DO CURRÍCULO

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Augusta Salin Gonçalves

São Leopoldo

2007

Daiane Toigo Trentin

EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO E A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA: IMPLICAÇÕES NAS VIVÊNCIAS DO CURRÍCULO

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Mestrado em Educação, como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Augusta Salin Gonçalves

Aprovada em 6 de março de 2007.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria Augusta Salin Gonçalves – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Profa. Dra. Ingrid Marianne Baecker – Universidade Federal de Santa Maria

*Dedico este trabalho a todos que acreditam no  
Sonho das “Universidades Renovadas” e na  
revolução silenciosa da Cultura de Pentecostes.*

*À minha família, Geni, Elio e Carol*

## AGRADECIMENTOS

Muito além de mera rotina, agradeço primeiramente a Deus Pai pela promessa dada quando o ingresso no mestrado era ainda um sonho: “Põe tuas delícias no Senhor e os desejos de teu coração Ele atenderá”.

O meu louvor a Jesus e ao Espírito Santo, por estarem sempre comigo e em mim e por fazerem brotar em meu coração o desejo de não me conformar com este mundo, mas transformá-lo pela renovação do meu espírito (Rm 12,2).

Agradeço aos meus pais, Elio e Geni, que sempre fizeram inúmeros sacrifícios em meu benefício, especialmente neste período. Obrigada por todos os gestos de carinho e cuidado que tiveram comigo. Vocês foram imprescindíveis nessa conquista.

À Carol, minha querida irmã, por todo o companheirismo e compreensão. Agradeço muito mais por tudo que ela é do que pelo que ela fez por mim, abrindo mão das suas coisas para me ajudar a cuidar das minhas.

Aos Fernandos, Alexandres, Paulinhos e Flávias, representado dessa forma todos os amigos que estiveram próximos neste período e aos que no passado também foram importantes para que hoje essa conquista fosse possível.

Aos irmãos de caminhada da Renovação Carismática Católica, principalmente aos membros da Família Universidades Renovadas, que compartilham da mesma fé e missão.

Aos professores do Curso de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, pelo incentivo dado desde minha graduação.

Aos acadêmicos que participaram dessa investigação, por sua disponibilidade e suas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por toda qualidade e respeito por seus alunos, principalmente às professoras Mari M. S. Forster e Cleoni Barbosa.

À professora Maria Augusta Salin Gonçalves, por seu comprometimento e seriedade, mas também por sua sabedoria em aconselhar e orientar, visando ao meu crescimento profissional e pessoal.

Isto é imaginação. Esta é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Isto é utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro.

Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje [...]

O Sonho é um sonho possível ou não?

Se é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível.

(Paulo Freire)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar e compreender as implicações das experiências de movimento de acadêmicos de Educação Física nas suas vivências do currículo do curso. Para atingir esse objetivo, buscou-se conhecer as experiências de movimento dos investigados, desde a infância, em seus diversos espaços (rua, parques, escolinhas, escola, casa, universidade, clubes, etc.); conhecer os motivos que levaram os participantes da pesquisa a ingressar em um curso de formação inicial em Educação Física e as suas expectativas em relação ao mesmo; compreender como os acadêmicos do curso de Educação Física vivenciam esse currículo. Participaram do estudo quatro acadêmicos do curso de licenciatura plena em Educação Física de uma universidade de Caxias do Sul. Realizaram-se duas entrevistas com cada um desses acadêmicos, que foram analisadas com procedimentos de cunho hermenêutico. A discussão dos resultados foi feita com base em autores como Carrero da Costa et al., Zenólia Figueiredo, Hildebrandt, Kunz, entre outros. As principais implicações encontradas foram: a aquisição de um repertório motor em experiências de movimento pregressas influencia positivamente a aprendizagem de novas práticas motoras no curso; as experiências de movimento vivenciadas antes do ingresso no curso ajudam o acadêmico durante o curso, na integração da teoria e prática; experiências de movimento que os acadêmicos tiveram anteriormente influíram nas expectativas que eles têm em relação ao curso; as experiências de movimento que os acadêmicos tiveram, principalmente na Educação Física formal (escola), contribuíram na formação da concepção de Educação Física com que eles ingressaram no curso. A principal contribuição desta pesquisa é que ela possibilitou a compreensão de que, através das experiências de movimento, ao longo de sua história, os acadêmicos vão construindo concepções acerca do movimento humano e da Educação Física, e que essas concepções estão implicadas de diferentes formas em suas vivências do currículo do curso de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física, formação de professores, experiências de movimento.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze and understand the implications of the movement experiences learned by students of Physical Education throughout their participation in the development of the course curriculum. To meet this goal, we have sought to: learn the movement experiences of the students under this study from their childhood onwards in different environments (streets, parks, nursery schools, school, home, university, clubs, etc); establish the motives that have caused them to join a Physical Education course in its preliminary level, as well as their expectations towards it; understand how students of Physical Education follow and live through the curriculum content. Four students of Physical Education – of a teaching degree – from a University in Caxias do Sul, have participated in this study. Two interviews have been conducted with each of these students, after which they have been analyzed under an exegetical procedure. The results have been discussed based on authors such as Carrero da Costa et al., Zenólia Figueiredo, Hildebrandt, Kunz, and others. The main implications arisen were: the acquisition of a motor repertoire in former movement experiences positively influences the learning of new motor practices during the course; the movement experiences lived through before joining the course help the students integrate theory and practice during the course; movement experiences lived through by the students during their formal Physical Education course ( school) have helped them develop the concept of Physical Education they had when joining the course. This research has greatly improved our understanding that students, through movement experiences along their history, progressively develop concepts of human movement and Physical Education, and that these concepts are grasped in different ways during their experiences and development of the Physical Education curriculum content.

Key Words: Physical Education, teacher training, movement experiences.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 QUESTÕES E OBJETIVOS</b> .....	<b>14</b>
1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E ORIGENS DO ESTUDO .....	14
1.2 REVISÃO DE LITERATURA E JUSTIFICATIVA .....	16
1.3 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS .....	19
1.4 DEFINIÇÃO DE CONCEITOS .....	20
<b>2 PANO DE FUNDO</b> .....	<b>22</b>
2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	22
<b>2.1.1 Novos rumos na Educação Física</b> .....	<b>25</b>
2.2 CONCEPÇÕES DE MOVIMENTO .....	29
<b>2.2.1 A concepção de movimento do paradigma das ciências naturais</b> .....	<b>30</b>
<b>2.2.2 A concepção de movimento do paradigma fenomenológico</b> .....	<b>31</b>
2.3 CURRÍCULO .....	35
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>38</b>
3.1 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO .....	39
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA INVESTIGADO .....	41
3.3 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	43
3.4 PROCESSO DE ANÁLISE (PASSOS) .....	44
<b>4. DAS INFORMAÇÕES ÀS IMPLICAÇÕES</b> .....	<b>49</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO .....	49
4.2 QUATRO ELEMENTOS IMPORTANTES .....	54
<b>4.2.1 O professor como mobilizador das experiências de movimento</b> .....	<b>54</b>
<b>4.2.2 O tecnicismo como elemento presente</b> .....	<b>57</b>
<b>4.2.3 A consciência corporal</b> .....	<b>58</b>
<b>4.2.4 O prazer em se movimentar</b> .....	<b>60</b>
4.3 A MUDANÇA DO CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA INVESTIGADO .....	62
<b>5 AS IMPLICAÇÕES</b> .....	<b>67</b>
5.1 IMPLICAÇÕES NO APROVEITAMENTO DO CURRÍCULO .....	67

<b>5.1.1 A aquisição do repertório motor .....</b>	<b>68</b>
<b>5.1.2 O conhecimento prévio e a relação entre teoria e prática .....</b>	<b>72</b>
5.1.2.1 Saber fazer para saber ensinar .....	67
<b>5.1.3 Sentir-se mais à vontade no curso .....</b>	<b>81</b>
5.1.3.1 Algumas experiências diferenciadas .....	84
<b>5.2 ESCOLA E UNIVERSIDADE: SINGULARIDADES E IMPLICAÇÕES .....</b>	<b>86</b>
<b>5.2.1 A escola .....</b>	<b>86</b>
<b>5.2.2 A universidade .....</b>	<b>91</b>
<b>5.3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DE MOVIMENTO .....</b>	<b>101</b>
<b>5.4 ALGUMAS POSSIBILIDADES JÁ CONSTRUÍDAS .....</b>	<b>111</b>
<b>6 APONTAMENTOS FINAIS .....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>129</b>
ANEXO A .....	129
ANEXO B .....	130
ANEXO C .....	131
ANEXO D .....	132
ANEXO E .....	133
ANEXO F .....	134
ANEXO G .....	135
ANEXO H .....	151

## INTRODUÇÃO

“Quem faz caminhadas cotidianas, seguindo o mesmo percurso por semanas a fio, muitas vezes consegue acompanhar, passo a passo, o processo de construção de um prédio”. E, de repente, em determinado dia, ao esticar o olhar com mais atenção, pode dar-se conta que aquelas estacas grotescas, tão ruidosamente ali instaladas desde o início, agora aparentemente deixaram de existir. Tendo cumprido importante papel na primeira etapa de edificação da obra, elas devem então desaparecer, permitindo, paulatinamente, que o arcabouço se auto-sustente através das bases sólidas, agora já estruturadas. Assim, o que antes era só o projeto esboçado, vai ganhando envergadura e, a cada novo passo, cimenta-se outro patamar. [...] No início do processo é como se inúmeras estacas tivessem sido instaladas: páginas inteiras sendo preenchidas com rabiscos informes, observações às margens das transcrições, manuscritos nem sempre bem acabados, tabelas rudimentares, comentários ocasionais, esquemas provisórios, tudo ali vai sendo adicionado no intuito de alicerçar a obra que, então, começa a tomar um feitio. Diante da imensidade de dados, é este o momento da ousadia, o instante de estabelecer todas as relações possíveis a partir dos dados coletados [...] A ordem a ser seguida consiste justamente em jogar com possibilidades à primeira vista inimagináveis. Com a obra acabada (mas sempre sujeita à novas reedificações), todo aquele aparato inicial, ilógico e de aparência questionável, desaparece por completo. Entretanto, é importante não esquecer que aquele esboço, de início esteticamente desprezioso, está contido na obra final, embora de forma não explícita. Estacas aparentemente grotescas, agora incorporadas à argamassa – fundamentos epistemológicos que dão sustento ao projeto – transmudam-se extraordinariamente, revelando uma nova paisagem. Há ali, então, uma obra edificada à espreita de novos olhares e críticas. E somente quem acompanhou cada patamar da construção é capaz de avaliar as delícias e angústias de buscar harmonias possíveis” (FISCHER, 2004, p. 2 e 3).

É exatamente assim que me sinto neste momento com o trabalho da pesquisa, talvez por eu ser *personal-trainer* e, ao caminhar com alguns alunos na rua perceber por diversas vezes o processo de construção de prédios. A sensação é muito semelhante à descrita acima: o prédio está com os alicerces, cheio de andaimes e tijolos sendo postos, e, de repente, é como se a construção desse um salto e se mostrasse quase pronta.

Com o meu trabalho de pesquisa foi assim. Para poder começar a construir tive que fazer a base, aqueles aterros que ficam sob o piso, que não aparecem na construção, mas que

são fundamentais para ela. Remeto muito essa fase à entrada no PPG, os primeiros seis meses de aula, e aquela angústia em ter ou não um problema de pesquisa. Angustiante, porém necessário. Passada essa etapa, aí sim iniciou-se a colocação das estacas, dos referenciais, das questões que iriam direcionar o meu olhar; foram também elaborados os primeiros textos, rascunhos, trabalhos feitos nas disciplinas. Porém, “tendo cumprido importante papel na primeira etapa de edificação da obra, elas devem então desaparecer, permitindo, paulatinamente, que o arcabouço se auto-sustente através das bases sólidas”. Esse momento em que essas estacas foram substituídas chamou-se para mim de “qualificação”. A qualificação foi realmente um momento importante para a construção da pesquisa, momento de rever certas posições, de retirar as estacas que, no início, foram essenciais para começar a construção, mas que depois não couberam mais nesse processo.

Essa etapa também foi difícil, porque, para tirar as estacas que seguram as paredes, eu precisei verificar se “o cimento já havia secado”, se o que foi construído a partir dos primeiros pensamentos poderia sustentar o trabalho final. Precisei de mais um tempo para isso, para entender que as estacas não cabiam mais e para confiar no que havia e no que haveria de ser feito.

Mas, voltando à construção... Quando focalizei o olhar com maior atenção, pareceu que, de repente, ela já estava quase pronta. Ao mesmo tempo em que tive a sensação de agradável surpresa, pensei que ainda restavam os acabamentos, como se fossem as fechaduras, as lâmpadas, o gesso, a decoração da sala, a mobília da cozinha... Ainda havia bastante trabalho a ser feito.

Este relatório vai contar um pouco desse processo de construção até o seu “final”. Com certeza, serão feitas reformas e ampliações futuramente, mas, por hora, relato o que foi construído até o presente momento.

O capítulo 1 pretende introduzir o leitor na investigação, permitindo-lhe conhecer a minha trajetória acadêmica, as motivações que me levaram a realizar esta pesquisa, bem como as questões que a nortearam. Além disso, permite-lhe acompanhar a literatura que foi visitada para dar suporte aos trabalhos iniciais, conhecendo assim o que estava sendo produzido a respeito da temática investigada e possibilitando, desde o princípio, o diálogo com outras investigações.

O capítulo 2, chamado por mim de “Pano de Fundo”, tem o objetivo de sustentar as discussões que são feitas inicialmente no trabalho. Ele é importante para o leitor ter uma visão geral de três aspectos importantes: a história da Educação Física, as concepções de movimento existentes e aspectos teóricos relativos a currículo e seus elementos. Muito mais

que compreender e conhecer esses três aspectos, o objetivo deste capítulo é informar ao leitor de que lugar parte o meu olhar nesta investigação: qual minha visão de currículo, qual meu entendimento acerca da história da Educação Física, da corporeidade e suas relações com a escola, com a Educação. Considero esse capítulo muito importante para a compreensão geral do trabalho, por acreditar que essas temáticas estão presentes de alguma forma em diversas discussões, direta ou indiretamente. Por isso o chamei de “Pano de Fundo”.

O terceiro capítulo descreve os caminhos metodológicos percorridos. Inicia-se com a discussão sobre o paradigma de ciência que pautava minhas investigações até o presente estudo bem como as mudanças em meu posicionamento epistemológico. Estão descritos também como foram feitas as entrevistas, os passos realizados para a análise dos dados e uma breve síntese dos quatro relatos das entrevistas. Além disso, descrevi o contexto do curso investigado.

No quarto capítulo, a partir da análise dos dados, relato a forma como eu visualizei e interpretei as informações colhidas, caracterizando as experiências de movimento dos acadêmicos e apresentando quatro elementos importantes que estiveram presentes nessas experiências. Por fim, relato o processo de transformação pelo qual o currículo do curso vem passando, com suas melhorias e desafios, o qual, de alguma forma, atua no processo de formação dos acadêmicos investigados.

No capítulo 5, aprofundi a discussão acerca da problemática proposta, procurando dialogar com as experiências de movimento dos acadêmicos e suas vivências do currículo. As implicações foram divididas em dois grupos, as implicações que os acadêmicos indicaram para mim durante a entrevista e as implicações que, através dos relatos, pude inferir. Essa divisão foi feita com o objetivo de facilitar a discussão dos dados, tendo em vista a questão de pesquisa, os referenciais teóricos e resultados de outras investigações. O capítulo finaliza canalizando todas essas implicações para uma implicação básica, que as sustenta.

Por fim, no capítulo das Considerações Finais, apresentarei alguns pensamentos, por hora conclusivos, que poderão dar origem a outras discussões e a novas pesquisas. Procurei também apontar possíveis alternativas para a formação inicial dialogando com alguns autores que já têm pesquisas em temáticas que se aproximam desta.

## 1 QUESTÕES E OBJETIVOS

Este capítulo aborda aspectos referentes à construção inicial do objeto da investigação e da problemática que o cerca. Para tal, inicio contando um pouco da minha trajetória pessoal, trazendo minha história como aluna das aulas de Educação Física na escola e na Universidade, além, é claro, das minhas escolhas profissionais. Foi também a partir da reconstrução das minhas lembranças que pude enxergar, dentro da temática escolhida, quais eram as minhas questões de pesquisa. Portanto, ao voltar atrás e me reconstruir neste texto, pude também rever e clarear minha principal questão de investigação: compreender as implicações entre as experiências de movimento e as vivências do currículo acadêmico por parte do estudante de Educação Física.

### 1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E ORIGENS DO ESTUDO

O início é sempre difícil na escrita. Poder iniciar essa dissertação de mestrado falando sobre minha trajetória acadêmica e profissional e sobre as origens do meu estudo deu segurança e motivação para tecer as primeiras peças deste trabalho, pois, em princípio, estou falando de algo que conheço bem, a minha história de vida. Essa pequena reflexão vem também ajudar ao leitor na compreensão das minhas inquietações, para muito além das questões de pesquisa, pois trata-se das motivações que me levaram a escolhê-las como ponto de investigação.

Se eu puder determinar hoje o momento em que se iniciou esta pesquisa, posso afirmar que foi em meados de 1985, quando comecei a ir às escolinhas infantis. De lá para cá, foi uma sucessão de bons colégios e de bons professores. Lendo este texto, é possível perguntar se não é exagero dizer que minhas inquietações tiveram sua origem aos três anos de idade, porém creio que, desde essa época, venho sendo formada pelas palavras, gestos e representações que faço e fiz de meus professores e que, essas representações também influenciam a minha postura hoje como professora.

Desde criança, minha história foi muito ligada ao esporte. Na vizinhança, nunca tive convivência com meninas da minha idade para brincar de bonecas e casinha, então, restou-me jogar bola, correr, pular, construir máquinas enormes, correr da polícia e do ladrão. Toda essa gama de atividades, que eram diferentes das atividades das minhas amiguinhas, começou a me construir não apenas como professora de Educação Física, mas primeiramente, como a

Daiane-pessoa, que sempre gostou de atividades dinâmicas, não muito comuns às meninas da sua idade.

Obviamente na escola essa predisposição à prática desportiva se acentuou e foi somada à facilidade que eu tinha para esportes e jogos e ao incentivo dos meus professores de Educação Física. Tornei-me uma verdadeira amante do esporte. Desde cedo, fui encaminhada às escolhinhas pré-desportivas e, logo após, a um determinado clube da cidade.

O fato importante foi que, nos primeiros anos na escola, tive professores de Educação Física realmente comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Pode ser que não fossem os professores mais criativos no sentido de variar atividades, como, por exemplo, ao dividirem a turma em meninos e meninas, porém foram professores que buscaram nosso desenvolvimento motor juntamente com o prazer que a atividade física proporcionava e com a tentativa de estabelecer laços de cidadania entre os colegas. Certamente essa é a *minha imagem*, imagem de uma aluna que gostava muito de praticar qualquer tipo de esporte e que via, na aula de Educação Física, um espaço em que podia ser vista como alguém com capacidades um pouco acima das demais meninas da sua idade.

Depois de alguns percalços de adolescência, decidi ingressar no curso de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul. Após um semestre de experimentação e de quase nenhuma participação em aula, decidi assumir o curso e a formação inicial para a licenciatura em Educação Física como meta na minha vida.

A partir desse momento, optei por tentar fazer diferente, por não ser meramente receptora de conhecimento (não quero dizer que isso esteja certo ou errado, mas que não bastava mais para mim) e assumi outra postura perante as disciplinas cursadas. Posso dizer que encontrei muito apoio entre os professores do Colegiado, que me incentivavam a construir conhecimentos, a buscar sempre algo mais, e foi através desses incentivos que eu fui estudando e investindo por campos não muito percorridos por outros colegas na minha universidade. Um deles foi o campo da pesquisa.

Porém, diante de todas as vivências que tive enquanto acadêmica, de todos os aprendizados e as possibilidades que se abriam, comecei a me questionar: “por que isso não acontecia com alguns dos meus colegas, por que eles não prestavam atenção em todas as disciplinas, por que faltavam aulas demais, por que não estudavam para as provas, porque não liam nenhum dos livros, porque não participavam em aula, porque não acreditavam na construção do conhecimento...?”

A minha primeira atitude foi a de julgar, a de ver que isso não estava certo, que eles jogavam dinheiro fora, e de me questionar sobre o tipo de profissionais que seriam.

Aproximando-me deles, entretanto, percebi que cada um é um, cada um tem uma história, tem suas dificuldades e facilidades, tem suas expectativas, tem suas desilusões e que eu não era melhor nem pior que ninguém, que ser aluno nota 10 não é garantia direta de ser um professor nota 10. Percebi que nem todos queriam tanto sucesso profissional; a alguns bastava dar as aulas necessárias para se sustentar; para outros o mestrado era o caminho, mas nem por isso eram melhores que aqueles que escolhiam um curso de especialização.

Foi a partir das inquietações e das observações que eu fazia e do desejo de entender um pouco melhor essas construções que comecei a ler um pouco sobre formação de professores de Educação Física, principalmente sobre a formação inicial, porque, no meu entender, como era ali que se formavam os professores, era ali que eu conseguiria “resolver” os problemas. Ao mesmo tempo em que essas questões estavam vindo à tona, iniciei o meu trabalho de conclusão do curso, em que fiz um estudo sobre as competências necessárias ao professor de Educação Física que atua na área escolar, segundo a visão desses professores. Tendo como base essas competências necessárias, investiguei se o curso da Universidade de Caxias do Sul proporcionava uma formação consistente aos seus acadêmicos.

Somando essa pesquisa às minhas observações relatadas anteriormente, comecei a acrescentar às minhas inquietações e opiniões sobre a formação de professores a idéia de dar maior importância na pesquisa à história de vida do acadêmico e à trajetória pessoal da construção profissional de cada um. No caso específico desta investigação, eu procurei conhecer as experiências de movimento tidas e também a forma como esses acadêmicos estão vivenciando o currículo do curso. Obviamente essas inquietações partiram da lembrança acerca das minhas experiências com o movimento - os acontecimentos que vivenciei, as pessoas que conheci e as situações que enfrentei. Partindo da minha história, muitas vezes encontrando nela situações que ocasionaram minhas escolhas, comecei a olhar um pouco a história dos meus colegas e a constatar fatos idênticos. Concordando com essa idéia, nas pesquisas feitas em Portugal por Carrero da Costa (1996) e seu grupo, encontrei alguns relatos que falavam sobre a incapacidade da formação inicial em alterar as expectativas advindas das experiências pré-universitárias e dos possíveis impactos causados por essa formação inicial. Essas experiências foram principalmente com o movimento, nos diversos ambientes e situações que ocorreram.

## 1.2 REVISÃO DE LITERATURA E JUSTIFICATIVA

Diante das inquietações detectadas, procurei fazer uma breve revisão de literatura buscando pesquisas e escritos sobre essa temática. Foi lendo Antônio Nóvoa (1993) que comecei a me questionar sobre a importância de estudar as histórias de vida dos professores. Esse autor nos diz que apenas essas podem captar como uma pessoa se transforma, como mobiliza seus conhecimentos, valores, rupturas e continuidades. Nesse sentido, inicialmente a idéia proposta era de trabalhar mesmo com as histórias de vida. Porém, na construção deste processo de pesquisa, optei por um olhar mais detalhado sobre as experiências de movimento dos acadêmicos em sua história de vida, não investigando, assim, toda a história dos entrevistados, apenas os aspectos que se referiam ao tema proposto.

Esta posição é semelhante à de Carvalho, quando esse coloca a importância de levar em consideração os elementos da história de vida do aluno na sua formação inicial, porque assim podemos saber a partir de que lugar esse aluno fala:

[...] essa socialização antecipada para a profissão, envolve, portanto, a interiorização de modelos de ensino e, também, uma representação da escolarização, da profissão e do currículo (particularmente da matéria de ensino que vão lecionar). Aceitar essa tese implica reconhecer que na formação inicial estas perspectivas vão estar presentes e que é a partir delas que os alunos vão interagir com as crenças, os conhecimentos e, eventualmente, as habilidades de ensinos que neles pretendem instalar (1996, p.19).

Tardif reforça essas idéias:

Todavia, essa sedimentação não deve ser concebida como uma simples superposição de camadas de saberes independentes umas das outras em termos de conteúdo e de qualidade. Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes. Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária (p.69).

Participante do mesmo grupo de pesquisa, o professor da Universidade Técnica de Lisboa Carrero da Costa vem corroborar a idéia de Carvalho, trabalhando com o conceito de “socialização antecipatória”. Ele estuda por que um indivíduo se torna professor de Educação Física, como adquire as habilidades, os conhecimentos, os valores e as atitudes necessárias ao desenvolvimento desse papel (CARRERO DA COSTA, 1996, p.38). Nesse sentido, traz a “socialização antecipatória”, entendida através de dois conceitos centrais, os *atrativos* e *facilitadores*, que vem influenciar na escolha do curso de formação inicial em Educação

Física e também atua como uma forte formadora do perfil de professor, muitas vezes tornando a preparação formal incapaz de alterar essas expectativas e os discursos pré-universidade.

Além dessas pesquisas, foram encontradas no Banco de Teses da Capes 36 investigações sobre a formação inicial do professor de Educação Física, enfocando histórias de vida e representações sociais dos mesmos. Recorrendo a outros sites da área, pude encontrar mais algumas investigações relacionadas à temática. Dentre essas, posso destacar a pesquisa feita na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada (Espanha) pelo professor Ciprian Romero Cerezo, na qual ele trabalhou a visão da Educação Física no currículo escolar, através da biografia de futuros professores da especialidade.

Após as entrevistas, os dados foram classificados em três categorias: Educação Primária, Educação Secundária e Conceito de Educação Física. Os dados coletados trouxeram temas como a desmotivação dos alunos, certas atitudes e estereótipos dos professores, a má qualidade das aulas, o despreparo do professor e o descaso do currículo em relação a essa disciplina. Além disso, estiveram presentes observações que tratavam das questões de gênero e das diferenças entre meninos e meninas, além da presença forte do tecnicismo e da ênfase no condicionamento físico durante as aulas. Em relação ao conceito de Educação Física, foram trazidas falas referentes ao aspecto recreativo e à função social dessa disciplina frente às demais, legitimando assim sua especificidade dentro do currículo. Outra pesquisa bastante interessante foi feita na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pela professora Rosângela L.V. Gomes de Castro. Nessa investigação, a autora abordou o processo de socialização ocupacional de estudantes do curso de graduação em Educação Física da UFSC, e concluindo “a socialização antecipatória tem influência na escolha do curso de graduação, assim como na manutenção dos índices de aproveitamento acadêmico” (2003, p. 40). Essa pesquisa vem reforçar a colocação de Carrero da Costa sobre o fraco impacto da formação inicial na mudança de comportamentos e atitudes dos futuros professores.

Trazendo dados referentes à formação de professores no Brasil, não apenas na Educação Física, mas em toda a Educação, Marli André fez em 2004 uma retomada das pesquisas na área de formação de professores nos anos 90, analisando os seguintes aspectos: objetivos, referencial teórico, metodologia e referências bibliográficas.

No quadro geral das pesquisas, os dados mostraram que entre 1990 e 1998 o número de teses e dissertações em educação quase dobrou, porém os trabalhos sobre formação de professores mantiveram um índice de crescimento entre 5% e 7%. Os principais temas abordados puderam ser divididos em três temas: formação inicial, formação continuada e identidade e profissionalização docente. Nesse período, as investigações sobre formação

continuada cresceram em torno de 33%, enquanto que aquelas sobre formação inicial tiveram uma queda que acompanhou essa média. Dentro do tema *Formação Inicial*, 38% dos estudos são sobre a escola normal; 23%, licenciatura; 17%, formação continuada; 10%, identidade e profissionalização docente; e 9%, sobre pedagogia. Ao analisar subtemas, como licenciatura e escola normal, pode-se perceber que as pesquisas se dividiam em estudos que analisavam principalmente uma disciplina, um curso, um professor, voltando-se assim para o aspecto de “funcionamento do curso, seja em termos das disciplinas pedagógicas e específicas (42,5%), seja em termos do currículo como um todo (24%)” (ANDRÉ, 2004, p. 82). O aluno da licenciatura recebe pouca atenção nos trabalhos investigados por ela.

Como se pode perceber estuda-se muito pouco histórias de vida de professores (NÓVOA, 1993), e, observando os estudos feitos em Portugal por Carrero da Costa, e o levantamento de pesquisas do Brasil realizado por Marli André, focaliza-se menos ainda os acadêmicos e suas histórias de vida ou experiências que ocorreram nas suas histórias de vida. Posso dizer que, na área da Educação Física, encontrei apenas um estudo que tivesse investigado as experiências de movimento dos acadêmicos e suas possíveis implicações na vivência do currículo. Esse estudo é a tese de doutorado da Profa. da UFES Zenólia Figueiredo (2004), em que as experiências de movimento são chamadas de experiências sociocorporais<sup>1</sup> e, a partir da investigação feita, pode-se concluir que existe uma relação entre as experiências sociocorporais dos alunos e suas representações ao ingressarem no curso.

### 1.3 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

A partir das minhas inquietações e das leituras que venho realizando desde então sobre a formação inicial de professores de Educação Física, sobre a utilização da história de vida como instrumento de pesquisa e também sobre os efeitos da socialização antecipatória na formação inicial, formulei a questão de investigação: **“Quais as implicações das experiências de movimento do estudante de Educação Física nas suas vivências do currículo acadêmico?”**.

Para dar maior suporte à discussão da problemática proposta, permitindo um diálogo mais aberto sobre a mesma, o problema enunciado se desdobra nas questões:

---

<sup>1</sup> A autora chama de experiências sociocorporais, porque seu foco de interesse são as experiências corporais dos alunos, as essas são também sociais. O conceito de experiência social utilizado por ela é de Dubet (apud FIGUEIREDO, 2004).

1. Como o acadêmico vivencia o currículo do curso?
2. Quais as experiências de movimento mais significativas na sua história de vida?
3. Como o acadêmico percebe as relações/implicações/conexões/interações entre e sua vida de movimento e suas vivências do currículo?

**Objetivos:**

1. Compreender como os acadêmicos do curso de Educação Física vivenciam o currículo acadêmico do curso, no que diz respeito às disciplinas de seu interesse; às atividades de sua preferência, às expectativas em relação ao curso; às expectativas em relação ao futuro profissional, etc.
2. Conhecer as suas experiências de movimento.
3. Tomar conhecimento a respeito da percepção que o acadêmico possui acerca das implicações entre sua vida de movimento e as vivências do currículo.

#### 1.4 DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

- **Experiência:** Neste contexto, experiência significa “o que é dado anteriormente a qualquer reflexão ou predicação (FERRATER MORA, apud GONÇALVES, 2005, p. 123).
- **Experiências de movimento:** Experiências de movimento<sup>2</sup> são “aquelas experiências que têm como foco central o nosso ser motriz. Nesse sentido, essas experiências abrangem tanto as experiências que envolvem movimentos livres, executados sem regras pré-definidas, como correr, saltar, subir em árvores, etc., como aquelas que se referem a jogos onde há regras predeterminadas, como nos diferentes esportes” (GONÇALVES, 2006).
- **Vivências:** Utilizamos o termo “vivências para designar ‘experiências’ no seu reconhecimento subjetivo, como momentos vividos por nós” (GONÇALVES, 2006).
- **Vivências do currículo:** As vivências do currículo aqui discutidas são todas as experiências vivenciadas dentro do curso de Educação Física, considerando o curso de formação inicial como um percurso a ser percorrido por este acadêmico. Penso com Sacristán (1998), ao visualizar o currículo como o guia do progresso do aluno pela sua escolaridade. Esse processo, em sua realidade, não se mostra em suas modelagens

---

<sup>2</sup> Definir *experiência de movimento* como aquela que tem como foco central o nosso ser motriz não significa negar a totalidade do ser humano e do movimento em todas as suas dimensões: cognitivas, emocionais, éticas, estéticas, sociais e políticas (GONÇALVES, 2006).

documentais, mas na interação de todos os contextos práticos. Por isso, quando se falar nesta investigação de vivências do currículo pelos acadêmicos, se tem em mente todas as vivências relacionadas ao currículo em seus contextos didático, psicossocial, organizativo, no contexto do sistema educativo e no contexto exterior ao meio pedagógico.

O próximo capítulo desta investigação, chamado de Pano de Fundo, pretende abranger três assuntos que possuem relações importantes com a temática pesquisada - a história da Educação Física, as concepções de movimento humano que existem e algumas definições acerca de currículo – permitindo uma compreensão maior do objeto da investigação.

## 2 PANO DE FUNDO

Eu chamei este capítulo de *Pano de Fundo* justamente por este ser o papel que ele vem cumprir na pesquisa. Inicialmente, essas leituras serviram para que eu pudesse entender melhor minha questão de pesquisa. Hoje, este capítulo pretende contribuir para situar o leitor na temática deste trabalho.

Por isso, não vejo como discutir as questões da pesquisa, as falas e as implicações, sem antes colocar o leitor a par de três pontos que, a meu ver, são importantes para entendermos a problemática proposta: a história da Educação Física, as concepções de movimento que hoje temos e algumas colocações referentes ao currículo.

Essa discussão se constitui no pano de fundo para a compreensão das entrevistas, das falas, e depois será retomada nas categorias, também com o auxílio dos teóricos da área. Mas, para começar, coloco este primeiro texto para nos introduzir na leitura desta dissertação.

Espero conseguir escrevê-lo de forma clara e coesa, sem dar a impressão de que se trata de três pontos que apenas se relacionam, visto que, na verdade, são elementos de uma mesma realidade, pois se comunicam e se misturam, permanentemente, e constroem a Educação Física e as experiências de movimento presentes nela hoje.

### 2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A história da Educação Física no Brasil esteve bastante ligada à história das escolas militares no país. A introdução do Método de Ginástica Alemão no Brasil se deu através da Academia Real Militar, pelo mestre de ginástica da Escola Militar, e, anos mais tarde, a introdução do Método de Ginástica Francês se deu através da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo.

Além dessa influência militar na introdução da Educação Física e na formação de seus primeiros professores, é importante também levar em consideração a influência da filosofia positivista na aquisição de algumas características da área.

Conforme Castellani Filho (1996), é a filosofia positivista que encharca as instituições brasileiras através do slogan de “Ordem e Progresso” e de “Desenvolvimento e Segurança”. Neste sentido, as instituições militares atribuíram-se a responsabilidade pelo estabelecimento da ordem social como quesito básico à obtenção do progresso. A Educação Física, como filha da escola militar, abraçou a missão de forjar o indivíduo forte e saudável para a implementação do desenvolvimento do país. Esse entendimento da Educação Física por parte

dos militares foi associado ao da classe médica, que, ao buscar a higienização da família brasileira, acabou por redefinir novos padrões de conduta física, moral e intelectual desta organização (CASTELLANI FILHO, *idem*).

Foi através da influência médica que os educadores passaram a defender e a introduzir a ginástica nos colégios, porque, até então, essa era vista como trabalho corporal, trabalho braçal e, portanto, de menor escalão que o trabalho intelectual. A partir desse período, muitas foram as tentativas de inserir a Educação Física na grade curricular. Foi em 12 de setembro de 1882 que Rui Barbosa criou o projeto 224, intitulado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”. Esse projeto instituiu a inclusão de uma sessão especial de Ginástica em Escola Normal.

No ano de 1916, Fernando de Azevedo publica um livro sobre a concepção de Educação Física “harmônica”, com o físico se colocando a serviço do intelecto. Além disso, trabalha o conceito e a importância dessa disciplina na eugenia da raça brasileira afirmando que formar fisicamente a mulher de hoje é uma forma de reformar a geração futura (CASTELLANI FILHO, 1996). O pensamento de Azevedo contribuiu para formar os estereótipos de homem e mulher desejáveis à sociedade brasileira, sobretudo porque, anos mais tarde (década de 30), ele seria o principal pensador da política brasileira.

A Educação Física escolar brasileira teve seu início oficial em 1951, sendo sua obrigatoriedade decretada em 1937 no ensino comercial, secundário, normal, industrial e agrícola. Cinquenta anos depois, em 1996, ela foi integrada como componente curricular da Educação Básica através da LDB 9394/96. Durante todo esse período, assumiu funções políticas e sociais que marcaram profundamente a concepção de Educação Física que hoje se tem e se luta para modificar.

Nos anos 30 houve a criação da Divisão de Educação Física (DEF), com o encargo de administrar as atividades relacionadas à Educação Física. As diretrizes fixadas colocavam como objetivos da Educação Física a melhoria das funções orgânicas, correção de “constituições franzinas”, prevenção de enfermidades, aperfeiçoamento físico e constituindo-se “escola de elevado alcance educativo”, auxiliando na formação de qualidades morais. Seu discurso pedagógico era baseado no biológico (orientado pelos princípios anátomo-fisiológicos), tendo ênfase na saúde, higiene e eugenia da raça brasileira.

A posição que caberia à Educação Física, no cenário político brasileiro, situava-se além da preocupação com a eugenia da raça, a necessidade de atender às demandas da Segurança Nacional, tanto frente aos perigos internos (intentiona comunista), como aos externos (eminência de um conflito bélico a nível mundial).

Com a formação da Escola Nova, a Educação Física também começou a rever suas formas tradicionais de ensino, porém, devido aos conflitos entre os escolanovistas e a Igreja, a maioria das suas idéias não foi incorporada. A Escola Nova, além de incluir esta disciplina de forma importante, também se preocupou com a formação de professores nesta área.

Entre os anos 30 e 50, o país passou, conforme Castellani Filho (ibid.), por um intenso processo de modernização e por reformas políticas bastante significativas, para que fosse possível a transição de uma sociedade agroexportadora para uma sociedade de base urbano-industrial. Obviamente, a Educação assumiria o papel de difundir a ideologia própria do Estado Novo. Conforme discurso do então ministro da Educação Gustavo Capanema, essa deveria ficar a serviço da nação, devendo tomar partido e reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas que formam a base ideológica da nação. Dentro dessa corrente de pensamento, a Educação Física e a Moral e Cívica surgem para dar a conotação almejada pelo governo. A Educação Física, então, mais uma vez assume o papel da eugeniação e da construção de uma raça forte e útil, não apenas para a defesa da nação, mas também para corresponder ao cumprimento das necessidades econômicas brasileiras (mão-de-obra física adestrada e capacitada).

Com o fim do Estado Novo, a sociedade brasileira busca se recolocar dentro dos padrões de normalidade democrática (CASTELLANI FILHO, ibidem, p. 101). No campo educacional, iniciou-se um debate por volta de 1948, que ocasionou, 13 anos depois, a promulgação da Lei n.º 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta Lei teve um caráter de continuidade em relação à antiga legislação. A Educação Física continuou a desempenhar seus papéis, tendo agora as sessões semanais diminuídas, além da criação dos Centros de Educação Física. O acontecimento mais importante, porém, foi a consolidação da obrigatoriedade da Educação Física nos ensinos primário e médio, através da LDB de 1961 (BETTI, 1996).

Nesse período, a Educação Física deu ênfase ao valor educativo do jogo, alertando para aspectos biopsicosociais, visando à melhora fisiológica, psíquica, social e moral. O método utilizado nas aulas era o desportivo generalizado, no qual o esporte não é um fim, mas um meio para a formação e preparação para a vida. Foi nesse momento que, sofrendo influências do tecnicismo, iniciou-se a esportivização da disciplina, aproximando os conceitos de Educação Física e de Esporte, chegando-se a admitir a substituição das sessões dessa disciplina por competições esportivas. A Educação Física deu ênfase ao alto rendimento, ficando mais próxima (e submissa) ao esporte do que à política educacional de 1ª e 2º graus, tendo sido feitos seus planejamentos e ações em torno do binômio Educação Física e Esporte.

A aptidão física foi definida como referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, e a iniciação esportiva foi incluída na programação das atividades a partir 5ª série do 1º grau. Também foram estabelecidos padrões de referência quanto ao número de sessões semanais, tempo de duração, composição de turmas e espaço útil.

No início da década de 70, criou-se o Departamento de Educação Física e Desportos (DED) como órgão de direção superior do MEC e, em 1975, foi elaborado o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED), que visava, dentre outros pontos, ao desenvolvimento da aptidão física da população, à elevação do desporto a todas as áreas e sua difusão como forma de lazer e à implantação da prática do desporto de massa (era o movimento Esporte para Todos). O objetivo do desporto de massa tinha como estado superior o desporto de elite, ao possibilitar a ascensão ao talento esportivo, o que originou o sistema piramidal na Educação Física no Brasil.

Nos anos 80, houve um movimento de questionamento da situação estabelecida nos períodos anteriores e uma radical mudança de discursos e referenciais na Educação Física, caracterizando a então chamada “crise de identidade” em que ela se encontrava. A elevação do status do DED para Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED) reforçou o tratamento diferenciado da Educação Física, e a elaboração das “Diretrizes Gerais para a Educação Física / Desportos”, de certa forma, renunciou as mudanças na concepção da Educação Física, indicando superação do modelo piramidal para uma adoção de subsistemas. O Esporte foi considerado a partir de três dimensões: como fenômeno social, elemento do processo educacional e elemento de educação de tempo livre.

A partir de 1982 ocorreu a divulgação de novas idéias em Educação Física, com maior embasamento científico e reflexão teórica, e propostas de inovação metodológica. Começaram a ser criados no Brasil alguns cursos de especialização, além da realização de congressos e simpósios da área. Os questionamentos feitos nessa época diagnosticaram que a Educação Física vinha sendo usada para reforçar condutas estereotipadas, para contribuir para a segurança nacional e para atender a interesses econômicos vigentes e de repressão do movimento estudantil universitário.

### **2.1.1 Novos rumos da Educação Física**

No que se refere à pesquisa, abriu-se o leque a outros níveis de análise, que extrapolaram a área biológica, incorporando a pedagogia, psicologia e a sociologia. A crise de

identidade levou a Educação Física à busca de uma reflexão sobre as relações entre Educação Física e sociedade, tendo como objetivos educacionais o pensamento crítico, a criatividade e a conscientização.

Essas concepções e atitudes eram reproduzidas e reforçadas também pela escola enquanto instituição social que se encontra em relação dialética com a sociedade em que está inserida. Nos dias de hoje, a escola traz as marcas da ideologia dominante, contribuindo para a manutenção do *status quo*, estando a serviço, muitas vezes, das vozes políticas que estão no poder. Ao mesmo tempo, constitui-se num espaço de resistência.

A forma de a escola controlar e de disciplinar o corpo está ligada justamente a essas estruturas de poder, auxiliando na perpetuação dessas mesmas estruturas, através de mecanismos de alienação, repetição e mecanização. Para Rumpf (apud GONÇALVES, 1994, p. 33), as práticas escolares têm a tendência de dar continuidade às formas de internalização das relações do homem com o mundo e a escola, para ele, não pretende apenas disciplinar o corpo, mas anulá-lo. Nesse sentido, a educação desempenha o papel de reprodutora do modelo de sociedade desejado pelos que estão no poder.

O próprio modelo de formação de professores, por exemplo, depende das concepções de sociedade e de educação que se tem. As demandas na formação respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder. Paulo Freire (1996), no seu livro “Medo e Ousadia”, discute a problemática da função da educação libertadora, da educação que vem justamente iluminar esse processo de alienação, que simplesmente reproduz a ideologia dominante. A educação, para ele, não é a alavanca para a transformação pessoal e social dos alunos (e da sociedade), justamente pelo fato de que, tendo esse poder, ela é controlada e manipulada pela classe dominante, que, por sua vez, não tem o menor interesse em mudar o *status quo* posto.

A forma de lidar com a corporeidade na escola também colabora para que ocorra esse processo de alienação e distanciamento da realidade, buscado pela classe dominante. Já não é de hoje o controle do corpo na escola, através de regulamentos, de metodologias, de punições e de repressões. O corpo também vem respondendo às necessidades político-econômicas do contexto histórico em que está inserido.

Ao discutir a Educação Física e seu processo evolutivo, pudemos observar as diferentes atribuições que esta recebeu no Brasil no decorrer dos anos. Acácia Kuenzer, em um artigo que fala sobre o Professor Sobrante, discute justamente as respostas que a educação

(e, no caso específico, a Formação de Professores) tem dado às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e às configurações que quem está no poder quer que ela (a educação) dê. No período do fordismo, por exemplo, a finalidade era atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas. O mundo da produção estava organizado em unidades fabris, grande concentração de trabalhadores, estrutura hierarquizada, pois a finalidade era a produção de produtos em massa e pouco diversificados para atender a demandas homogêneas, com tecnologia estável, bases eletromecânicas organizadas, sem muito espaço para mudança. A organização social era rígida e estável, no que diz respeito a normas e comportamentos.

Nessa época, a escola era baseada na pedagogia conservadora (tradicional, nova e tecnicista), caracterizada pelo rompimento entre pensamento e ação, sem relação entre aluno e conhecimento. A seleção de conteúdos tinha por base uma concepção positivista de ciência, linear e fragmentada, em que, ao constituir seu próprio campo se automatizava, desvinculando-se dos demais e perdendo o vínculo com as relações sociais. As propostas curriculares organizavam rigidamente os conteúdos em termos de seqüenciamento intra e extradisciplinares, repetidos ano após ano. As habilidades cognitivas privilegiadas eram a memorização e o disciplinamento (KUENZER, 1999).

A Educação Física, infelizmente, não fugiu à regra, conforme o que discutimos acima, em relação ao controle do corpo na escola. Ao invés de ser um espaço de experimentação e descoberta, apresenta propostas “coerentes” com as políticas do tempo histórico em que está inserida. Nesse contexto, a Educação Física, enquanto disciplina curricular, durante muito tempo foi vista como repetição automática e técnica de gestos esportivos, em que importava somente o rendimento e a avaliação do desempenho. Perpassada pelas correntes tecnicista e biologicista, a Educação Física preconizou o esporte como expressão maior, esquecendo-se de “conteúdos que expressam a cultura corporal, em seus diversos conhecimentos, historicamente acumulados e socialmente transmitidos” (PCN, 1997, p.25). E foi essa Educação Física tecnicista e alienada que durante anos ocupou o papel da cultura corporal nas escolas e na vida dos alunos e professores.

Eleonor Kunz (1991) em seu livro *Educação Física – ensino e mudanças*, após fazer uma considerável análise sobre a Educação Física e o mundo vivido (diferenças de classes, planejamento urbano, concepções de esporte, significado de movimento, formação profissional, etc.), tomando como caso para estudo a cidade de Ijuí (RS), resume em três aspectos as deficiências dessa disciplina na escola:

1. Ausência de uma orientação pedagógico-educacional fundada numa concepção crítico-progressista. Acaba se atendendo em aula mais aos interesses de uma minoria com algum talento desportivo em detrimento dos “demais”.

2. Desconsideração entre mundo vivido e mundo do movimento.

3. Falta de planejamento prévio e decorrente transmissão de um repertório pobre de movimentos e jogos, em que o professor acaba considerando a aula como uma prática rotineira do seu dia-a-dia.

Kunz (ibid.) ainda nos traz que a Educação Física se orienta no desporto de competição e que essa orientação tem por base os mesmos princípios e regras fundamentais desse sistema esportivo. Assim, a partir dos princípios de rendimento humano, consolida-se, na Educação Física, algumas tendências de ensino (MARAU, apud KUNZ, ibid.):

1. Tendência do selecionamento: de alguma forma, as crianças acabam sendo selecionadas e/ou classificadas por suas habilidades ou dificuldades no esporte, nos movimentos. Sem contar na discriminação quanto a gênero, biotipo e classe social.

2. Tendência de especialização: por uma seqüência, ou conseqüência lógica dentro da área, quando o aluno apresenta uma boa técnica desportiva em determinado esporte, suas possibilidades de variação do repertório motor se reduzem em favor da especialização de determinados gestos e valências necessários para a modalidade ou movimento em foco.

3. Tendência da instrumentalização: é quando se discute a questão da instrumentalização corporal. A maioria dos esforços é voltada para o ganho de performance esportiva. Na escola, os professores também buscam, dentro das possibilidades existentes, orientar o ensino para o sucesso esportivo.

Entrando um pouco mais na análise feita por esse autor, Kunz coloca que esses três princípios puderam ser identificados nas diretrizes e planejamentos oficiais da Educação Física de 1º Grau. Nas Diretrizes por ele estudadas (Diretrizes Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, no caso específico da Educação Física no Ensino de 1º e 2º Graus – 1980<sup>3</sup>), as funções para o ensino da disciplina no Ensino Fundamental foram descritas em três planos: *biológico* (formação física básica), *cinestésico* (formação física técnica) e *integrador* (envolvimento biopsicossocial). Segundo Kunz, estas funções devem ser lidas da seguinte forma:

---

<sup>3</sup> Retirada do Documento da SEC/Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. Educação Física no ensino do 1º e 2º graus. Porto Alegre, 1980 e SEC/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO RIO GRANDE DO SUL. POLÍTICA Educacional de Educação Física e Desportos no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1986.

Na verdade, estas três funções gerais da Educação Física devem ser entendidas da seguinte forma: a função biológica deve atender à formação das qualidades físicas básicas, como a força, a velocidade, a resistência e a flexibilidade; a função cinestésica ocupa-se com a formação de destrezas motoras para as diferentes modalidades esportivas, e a função integradora deve desenvolver a competência social, especialmente através dos esportes (p. 117, *idem*).

O entendimento acerca da Educação Física e da escola ficará vago se não olharmos também para as concepções de movimento humano existentes atualmente nesta área do conhecimento.

## 2.2 CONCEPÇÕES DO MOVIMENTO HUMANO

Para iniciar a discussão sobre a corporalidade e as concepções de movimento humano, é importante considerar que “a forma de o homem lidar com sua corporalidade, os regulamentos e o controle do comportamento corporal não são nem universais e constantes, mas, sim, uma construção social, resultante de um processo histórico” (GONÇALVES, 1994, p.13).

O homem desenvolve diferentes concepções de corpo e vivências de corporeidade, segundo os condicionamentos sociais e culturais a que está sujeito, conforme coloca Gonçalves:

O homem vive em um determinado contexto social com o qual interage de forma dinâmica, pois, ao mesmo tempo em que atua na realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando e, até podemos dizer, direcionando suas formas de pensar, sentir e agir (*idem*, p. 13).

E complementa:

O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social (GONÇALVES, *ibidem*, p.14).

Nas sociedades mais simples, por exemplo, o homem para garantir sua sobrevivência depende diretamente da ação do seu corpo. Em contrapartida, nas sociedades mais estruturadas há um distanciamento da participação do corpo. Nelas a espontaneidade e a expressividade corporal são menores, e maior a instrumentalização do corpo (GONÇALVES, 1994).

Gonçalves (1994) discute também o processo de “descorporalização” do homem, com base em pensadores como Norbert Elias, Foucault e Zur Lippe. Esse processo de descorporalização significa que, ao longo do processo de civilização, o homem foi se tornando o mais independente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo. Ao mesmo tempo, ao longo desse processo de civilização, “a identidade, a interação, a hierarquia social e o funcionamento do sistema social foram, por outro lado, se tornando independentes das habilidades corporais e da aparência do corpo” (GRUPE apud GONÇALVES, 1994, p. 18).

Capra (apud CECCO, 2000) menciona que, nos últimos trezentos anos, em nossa cultura adotou-se a concepção de corpo humano como se este fosse uma máquina. Sendo assim, o corpo pode ser analisado por partes. Isto se deve à existência do paradigma do Ocidente, que foi formulado e difundido desde o século XVII por Descartes. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento determinou a separação entre corpo e espírito/mente (JOÃO E BRITO, 2004).

Rittner (apud GONÇALVES, 1986) explicita essa idéia, ao afirmar, baseado em estudos de Marx e Weber, que a dicotomia entre o corpo e a alma é orientada principalmente por dois princípios: o racionalismo, advindo de uma visão positivista de mundo (que originou a ciência moderna) e a lógica capitalista.

Nessa concepção positivista/naturalista, encontram-se as raízes da Educação Física e as tendências que até hoje direcionam muitas práticas nessa área.

### **2.2.1 A concepção de movimento do paradigma das Ciências Naturais**

Baseada nas Ciências Naturais, essa tendência vê o movimento estritamente como gesto motor, passível de ser visto, analisado e reproduzido.

Essa concepção considera só o que pode ser observado e analisado, portanto, só os elementos externos da execução do gesto motor.

O movimento humano, nessa perspectiva, é analisado a partir de disciplinas como Biomecânica, Fisiologia, Aprendizagem Motora, etc. Essas têm em sua base o pressuposto de que a análise quantitativa é a única capaz de construir um conhecimento verificável, e, por isso, confiável, desconsiderando assim qualquer aspecto interno ao movimento, ou seja, qualquer significação que esse possa ter ou receber. Como consequência disso, podemos ver sujeitos que não conseguem perceber o significado do seu próprio movimento, principalmente

em processos de aprendizagens de destrezas técnicas de esportes e gestos motores, em que se fazem necessários a automatização, a repetição e o aprimoramento.

Esse paradigma orientou a prática da Educação Física desde sua origem no Brasil até o final da ditadura militar. Em cada um desses momentos, esse paradigma sustentou a Educação Física segundo as funções que ela deveria representar no contexto histórico que atravessava: ora de controle, ora de eugeniação, ora de esporte para todos.

Nessa visão de movimento, já existem predeterminados qual é o movimento correto e qual a ajuda que se deve dar a cada pessoa, no caso ao aluno. O objetivo é capacitá-lo para que consiga chegar o mais próximo possível dos modelos já legitimados de gesto motor (HILDEBRANDT, 2001).

Contrastando com essa interpretação, temos o chamado paradigma fenomenológico do movimento, que surge como nova visão no Brasil no início da década de 1980, quando começa a tomar corpo no país o chamado movimento renovador da Educação Física brasileira. Esse movimento vinha realmente questionar a concepção do movimentar humano até então propagada no país, começando a desenvolver as idéias e concepções de um outro paradigma de movimento humano, o paradigma fenomenológico.

### **2.2.2 A concepção de movimento do paradigma fenomenológico**

Esta nova concepção para o movimento humano teve início na Holanda a partir da década de 50, com Buytendijk e Gordjin como precursores. Esses estudiosos, posteriormente, influenciaram os trabalhos, na República Federal da Alemanha, do professor Andréas Trebels. Estes autores entendem o movimento como uma relação entre o homem e o mundo em uma perspectiva fenomenológica:

A preocupação de centrar o pensamento, especialmente o pensamento científico, sobre questões básicas e fundamentais do Movimento Humano, que se reduzem às categorias antropológicas do próprio fenômeno de Movimento Humano e da Corporeidade, é o ponto-chave desta teoria (CECCO, 2000, p. 86).

Para Tamboer (apud TREBELS, 1992), o problema das visões de homem a partir das concepções do movimento vai culminar na questão da concepção de corpo. Tamboer (idem) desenvolve uma tipologia das concepções de corpo que podem ser enunciadas como:

- a) a concepção de Corpo Substancial: que compreende o corpo humano como uma peça que pode ser separada do seu contexto, e o indivíduo é entendido

segundo suas qualidades físico-biológicas. Hildebrandt afirma que essa visão ignora o ser humano enquanto conjunto das relações sociais (apud CECCO, 2000);

- b) A concepção de Corpo Relacional: parte do princípio de que o ser humano é um ser de relações e intenções e “enquanto corporeidade viva (unidade) desempenha seu modo de ser-no-mundo, compreendendo o mesmo pela/atraves da ação que se dá através da sua corporeidade” (CECCO, 2000, p. 75).

É importante assinalar também que, conforme Trebels (apud CECCO, idem), há o complemento entre a imagem relacional do corpo e a imagem substancial do corpo, não devendo assim serem postas de forma absoluta, mas relacionadas.

A concepção fenomenológica busca a compreensão do homem de forma integral, vendo este homem como um *ser-no-mundo* e, na corporeidade, a presença de dois mundos: o do corpo e o do espírito. A relação homem-mundo, para Merleau-Ponty, é estabelecida no contado direto com as coisas: “ ‘tenho consciência de meu corpo através do mundo...’ e ‘... tenho consciência do mundo devido ao meu corpo...’ ”(apud Gonçalves, 1994, p.66). É através do corpo que o sujeito se articula com o mundo: “ao mesmo tempo que nos abrimos para o mundo, nós o impregnamos com nossa interioridade” (GONÇALVES, idem, p. 66).

Merleau-Ponty diz que “a corporeidade é o ‘modo do nosso ser-no-mundo’ ” (apud Trebels, 1992, p. 342). Nessa relação homem-mundo, pelos sentidos corporais o homem abre-se para a realidade do mundo. Ao mesmo tempo, o “mundo é transformado em matéria subjetiva pelo Eu que percebe” (GONÇALVES, 1994, p. 101).

Hildebrandt (2001), na perspectiva do paradigma fenomenológico, afirma que, em uma aula de Educação Física, ao observarmos crianças correndo, não podemos ver apenas os movimentos, mas homens se movimentando. Homens que têm intencionalidades, significações, que não executam somente um gesto motor. Kunz acrescenta que, nessa concepção, muito antes do movimento que está sendo realizado, deve-se observar, preexistente, “o homem que se movimenta” (1999, p.92).

Buytendijk já havia enunciado essa interpretação, segundo a qual o centro da análise deixa de ser o movimento e passa a ser o homem que o realiza. O “se-movimentar do homem”, acrescentado da atribuição do “SE” (sujeito) origina o conceito de “se-movimentar” de GORDJIN (apud Cecco, 2000, p. 87).

Para Trebels (apud CECCO, 2000), o movimentar-se:

a) sempre é ação de um *ator* em movimento, criador do comportamento do movimento;

b) acontece sempre em uma *situação* concreta;

c) é sempre uma ação relacionada a um *significado*.

Gordjin afirma que não se pode abstrair o indivíduo que se movimenta e que o movimento humano é “um diálogo entre homem e mundo”. Com isso, o homem conversa com seu mundo através da linguagem do movimento. Dessa forma, “enquanto se movimenta, o homem coloca perguntas de movimento para seu mundo e recebe respostas de movimento” (HILDEBRANDT, 2001, p.104). Esse relacionamento dialógico entre homem e mundo estabeleceu as bases para a concepção Dialógica do Movimento Humano, apresentada por Gordjin. Para ele, cada homem conversa com seu mundo através da sua língua, que, no caso, é o movimento.

O homem pode dialogar com seu mundo, questionando-o e respondendo a ele:

Ao se relacionar com o meio (objetos), Merleau-Ponty (1994) diz que o sujeito estabelece um diálogo entre si e o objeto, envolvendo-se com um mundo de significados que lhe permite, por si próprio se comunicar com os outros e transferir o seu próprio pensar ao mundo (CECCO, 2000, p. 89).

Concordo com Cecco (2000), quando a autora afirma que a Educação Física escolar é uma prática que tem grande influência na formação do sentido e do significado do Movimento Humano. Infelizmente, a Educação Física pouco tem contribuído neste sentido. A concepção de corporeidade humana que está presente na prática da Educação Física, como já discutimos anteriormente, é dualista, sendo o homem considerado como composto por duas unidades distintas, que são corpo e mente (BRACHT, 1997, p. 71).

O paradigma fenomenológico do movimento possui implicações para o ensino. A concepção de aula de Educação Física corresponde à sua concepção de movimento. Em uma concepção de movimento fechada (paradigma das ciências naturais), por exemplo, o movimento é “reduzido ao ensino e aprendizagem das formas esportivas de movimento” (HILDEBRANDT, 2001 p. 48). Em uma concepção de movimento aberta (paradigma fenomenológico), o professor abre para os alunos espaços que lhes possibilitem definir e colocar seus significados subjetivos. Assim, o movimento fica acessível à interpretação de cada aluno, a partir das suas experiências.

As duas concepções de movimento (tanto a das ciências naturais quanto a do paradigma fenomenológico) também são discutidas por Maria Augusta Salin Gonçalves em

seu livro *Sentir, pensar e agir – corporeidade e educação* (1994), que, indo além desses paradigmas, concebe o movimento humano em uma perspectiva dialética.

Para Gonçalves, o movimento humano se dá na junção dialética da “intenção do sujeito - como totalidade corpóreo-espiritual, na qual se inclui o conjunto de valores assimilados ao longo de sua história pessoal – com as características reais do objeto, sendo que, em cada situação, o novo é criado” (1994, p.112). A autora tem como base para a interlocução os estudos de Merleau-Ponty, que possibilitaram uma visão do corpo e do movimento integrados na totalidade humana, criticando toda a concepção que tenha semelhança com a lógica cartesiana.

Gonçalves compreende o movimento humano na perspectiva da dialeticidade da relação homem-mundo:

O movimento humano é uma totalidade dinâmica que se reestrutura a cada instante em função de dois pólos: homem e mundo. Um constitui a negação do outro, formando uma polaridade em constante tensão. Ao mesmo tempo, um não pode ser compreendido sem o outro. Em todo o movimento humano está presente o encontro de uma intenção de um sujeito com o mundo. O sentido do movimento é, assim, ao mesmo tempo subjetivo e objetivo [...]. Os movimentos corporais não são reações mecânicas, estabelecidas por um corpo que percorre um espaço fixo, objetivo, mas relações dialéticas, em que o sujeito motriz forma, com espaço circundante e os seres que habitam esse espaço, uma totalidade aberta (1994, p.147).

Ao visualizar o movimento humano como experiência corporal, o professor de Educação Física compreende que esse movimento “surge do encontro da interioridade de cada um com o mundo e revela uma relação singular com sua corporalidade e com este mundo” (GONÇALVES, 1994, p. 149). Nessa perspectiva, todos os movimentos da aula têm um sentido para o aluno, que não envolve somente a direção do movimento para um objetivo externo a ser alcançado, mas envolve também componentes subjetivos e transformações corporais. Quando a prática das atividades físicas for realizada de forma mecânica e simplesmente reativa, sem dar espaço para a participação e a criatividade do aluno, e sem que ele perceba as transformações ocorridas em seu corpo, fecha-se a possibilidade de cooperar para a formação de um indivíduo que interprete o mundo por si próprio. Neste sentido, colabora para a formação de um indivíduo que se adapta a este mundo e não se sente engajado em uma ação transformadora (GONÇALVES, 1994).

Como em toda a prática de Educação Física existe a defesa de uma posição filosófica (SÉRGIO apud BRACHT, 1997), esse tópico acerca das concepções de movimento é importante para permitir a compreensão epistemológica das ciências que as sustentam e

também das práticas pedagógicas da Educação Física que por essas concepções de movimento são sustentadas.

O próximo item refere-se a algumas reflexões que eu faço a respeito do currículo, seu conceito e seus elementos.

### 2.3 O CURRÍCULO

Para poder discutir posteriormente as possíveis implicações das experiências de movimento nas vivências do currículo pelos acadêmicos investigados, é importante saber não apenas de que conceito de currículo (apresentado na p. 21, na definição de conceitos) se parte, mas que concepções ele traz consigo, o que se pode entender desse currículo “cursado” pelos estudantes e que elementos puderam estar participando desta formação.

A breve explanação a ser feita a seguir tem por base o livro de Gimeno Sacristán *Compreender e Transformar o Ensino* (1998), mais especificamente no seu capítulo 6, onde ele trata do currículo, colocando neste conceito desde os conteúdos de ensino, as práticas desse ensino até seus contextos de entendimento e formulação.

Na tradição anglo-saxã, o currículo se centrou *no que ensinar*, sendo entendido como os fins e os conteúdos do ensino. Nas acepções mais recentes, o currículo é visto na dinâmica da sua realização, não sendo só um projeto, mas o seu desenvolvimento prático. Uma linha diretriz importante, destacada pelo autor, no que se refere ao elástico conceito de currículo, é que:

[...] a evolução do tratamento dos problemas curriculares conduz ao dilatamento dos significados que compreende para moldar o que se pretende na educação (projeto), como organizá-lo dentro da escola (organização, desenvolvimento), mas também para refletir melhor os fenômenos curriculares tal como ocorrem realmente no ensino (prática) que se realiza nas condições concretas (SACRISTÁN, 1998, p. 127).

No final do capítulo, Sacristán prefere não apresentar uma definição do que seja currículo, pois, conforme a concepção em que essa definição é formulada, o seu conteúdo é muito distinto e sempre ultrapassa a concepção de currículos como programa-resumo de conteúdos de ensino. Para o autor, o importante a considerar em qualquer conceitualização é que o currículo deve oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas. Sendo assim, só pode ser entendido como um projeto construído num processo condicionado ao tempo e à sociedade em que se insere. Por este motivo, o currículo também condiciona a

profissionalização do docente, pois ele é um campo onde as idéias e as práticas interagem de forma recíproca.

A palavra currículo vem do latim *currere*, e significa carreira, percurso que deve ser realizado. Para Sacristán, “a escolaridade é um percurso para o aluno e o currículo é o seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade” (1998, p. 125). Recheio este que é uma seleção limitada de cultura e que não pode ser entendido sem que se olhe para os contextos nos quais ele se elabora. Mesmo não sendo completamente rígido, o currículo possui certa capacidade controladora da prática, pois de alguma forma atua como determinante da ação educativa.

Ao citar Lundgran, Sacristán (idem) afirma também que o currículo é uma espécie de texto que possui a intenção e a pretensão de reproduzir uma determinada forma de entender a realidade e os processos aos quais a escola deve servir. Por isso que, para avaliar um currículo, o primeiro componente a ser considerado é o contexto social (tanto o contexto interno como o contexto externo) em que ele se estabelece.

Dessa forma, o *currículo real* é a “determinação na interação de todas essas práticas chamadas de sistema curricular” (SACRISTÁN, 1998, p. 129). Somente no marco de todas as interações, no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos, se pode significar o que de real possui este currículo.

Em suma, o currículo real é o resumo das interações que acontecem no contexto didático (atividades de ensino-aprendizagem), no contexto psicossocial (a sala de aula), no contexto organizativo (estruturação da escola, relações e organização), no contexto do sistema educativo e no contexto exterior ao meio pedagógico (as culturas dominantes, influência da família...).

Sendo a cultura curricular uma cultura mediatizada por esses elementos de que falamos acima, essas mediações ocasionam de alguma maneira certas distorções aos propósitos originais externados. Para entender essas distorções, três pontos são importantes:

- A – uma questão é o que é dito aos professores que deve ser ensinado;
- B – outra questão é o que esses professores acham ou dizem que ensinam;
- C – e por fim, uma última questão bem importante é o que os alunos realmente aprendem disso.

O resultado das duas primeiras interações é o conhecido “conteúdo manifesto”. Mas existe uma interação que ocorre juntamente com essas duas e que responde pelo conteúdo de toda a experiência que o aluno tem nos ambientes escolares, não apenas a sala de aula e os

conteúdos passados pelo professor, mas conhecimentos, habilidades, comportamentos diversos a que ele tem que se adaptar e respeitar.

Este é o chamado “currículo oculto”, que tem suas mensagens muitas vezes já aceitas e incorporadas por todos e que influenciam o conteúdo do currículo com um conjunto de crenças, significações, comportamentos e formas.

Para ir encerrando este texto, trago a fala de Sacristán, quando coloca que: “o currículo é mais um processo social, que se cria e passa a ser experiência através de múltiplos contextos que interagem entre si” (1998, p. 138). Entender o currículo como um processo é ver que sua realidade não se mostra em suas modelagens documentais, mas na interação de todos os contextos práticos que já foram citados anteriormente. Uma coisa não é independente totalmente da outra, mas cada uma representa uma fase que dará significado à construção das propostas.

Por fim, para caracterizar um pensamento educativo sobre o currículo, é importante entender que, em sua discussão, abordam-se problemas que antecedem à escola, não sendo ela autônoma na sua prática, mas, “o que a escola faz é uma interpretação de uma partitura que se escreve fora dela, não pelos atores que atuam em seu seio” (SACRISTÁN, 1998, p. 144). Por isso, para entender a ação, o que acontece na escola, é necessário ter em conta a política de seleção dos currículos, que determina as regras do jogo, as margens de autonomia possíveis e também os conteúdos que serão selecionados.

### 3 METODOLOGIA

A curiosidade, como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimentos, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p.35).

Não tenho dúvidas de que o elemento catalisador dos meus movimentos para esta pesquisa chama-se *curiosidade*. Não fosse ela, os fatos que vivi teriam passados despercebidos diante de mim; não fosse ela, as perguntas de hoje não teriam sido formuladas. A curiosidade foi uma das forças geradoras das reflexões.

Para construir o processo metodológico desta investigação, fui permitindo que as diversas leituras feitas fossem ecoando dentro de mim e, ao somarem-se às já paciente-impacientes inquietações (FREIRE, 1996), também vieram construir meu pensamento acerca da problemática proposta. Não podendo negar que todo conhecimento é autoconhecimento e que, por conseqüência, todo desconhecimento é autodesconhecimento (SANTOS, 1987), iniciei a busca pelas inquietações dentro de mim, pelas minhas reflexões e meus questionamentos, procurando descobrir o que realmente eu queria saber, o que me havia motivando para o tema, e onde haviam surgido as dúvidas:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. [...] No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. [...] Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento que nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 1987, p. 53).

Justamente por essas colocações, é que minha pesquisa não é neutra. Ao investigar e procurar interpretar a realidade proposta, estarei inevitavelmente interpretando a minha própria realidade, a minha própria postura enquanto acadêmica do curso de Educação Física. Gonçalves, ao referir-se ao pesquisador, afirma:

Os projetos conceituais e teorias científicas são impregnados pelos significados que as coisas mundanas adquiriram ao longo de sua existência concreta, trazendo o peso de sua história pessoal e social (1995, p. 368).

Assim, ao me questionar sobre os reais motivos que me levaram a querer pesquisar o tema e ao refazer minha trajetória de vida, relacionando-a a minha profissão, pude comprovar que: “é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer luz nova à nossa perplexidade” (SANTOS, 1987, p.6).

E foi através dessa tentativa de formular perguntas simples que eu procurei formular as questões de pesquisa que versam sobre as implicações das experiências de movimento nas vivências do currículo acadêmico enquanto aluno de um curso de graduação.

### 3.1 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO

Optei pela abordagem do paradigma interpretativo de cunho fenomenológico-hemenêutico visando possibilitar olhar o objeto da investigação pelo viés da subjetividade, da historicidade e do caráter processual. Ao mesmo tempo, essa abordagem vê a compreensão para além dos modelos de classificação e quantificação, bem como do objeto investigado e suas formas de ação inscritos dentro de um contexto que se transforma constantemente.

Partindo do entendimento de que o “processo de interpretação é o desdobramento da compreensão” (GONÇALVES, 1995), busquei, para a análise das informações, apreender o sentido dos fatos, procurando visualizar o contexto em que eles foram vividos e compreender e interpretar as falas dos participantes.

É importante destacar que, durante todo este processo investigativo, não posso desconsiderar minhas vivências e expectativas, não só no papel de pesquisadora assumido hoje por mim, mas também na posição de acadêmica que também cursou este curso de graduação.

Sendo assim, esse meu interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais não se apresenta como uma preocupação específica da área da educação, mas sim de um movimento mais geral, referente às mudanças paradigmáticas do âmbito das ciências sociais (BUENO, 2002, p. 2).

Para a realização das entrevistas, propus aos acadêmicos que participaram da pesquisa um diálogo (ver anexo B – Roteiro de Entrevista, pág. 125) no qual eles falaram sobre as experiências de movimento vividas durante toda sua vida. Ao mesmo tempo, busquei escutar como eles vivenciam o currículo do curso.

Iniciar a análise das entrevistas foi um processo de aprendizagem pessoal, de mudança de paradigma, de aprender a olhar os fenômenos, não esperando encontrar uma relação linear de causa e efeito entre os mesmos. O primeiro aspecto importante a ser observado foi não negar meus pré-juízos, mas esclarecê-los (antes para mim e agora para o leitor) e compreendê-los para poder pesquisar “com eles”.

A questão do envolvimento da minha subjetividade, mesmo sabendo na teoria que minha pesquisa não seria neutra, foi o que inicialmente paralisou o meu pesquisar. Advinda de perspectivas de investigação das ciências naturais, tendo tido experiências em projetos de pesquisa ligados à saúde e ao desempenho, com uma concepção dentro do paradigma dominante, a minha dificuldade inicial foi a de entender e aceitar que era a partir do meu olhar que se constituiriam as reflexões do trabalho. Confesso que, de certa forma, sentia-me incomodada com essa situação, visto que eu não entendia como se daria essa subjetividade. Até que percebi em mim ainda a presença da concepção de uma ciência infalível, definitiva e de uma pesquisa que dá conta de toda a realidade. Isso ocorreu mesmo tendo consciência da impossibilidade de uma atitude cientificista de relações de causa e efeito e de conclusões que, por não entender terem o meu olhar, não aceitariam o olhar do outro como contribuição, mas como reprovação.

Foi então que procurei penetrar mais na teoria acerca da perspectiva hermenêutica, para descobrir o que era este interpretar do qual eu tanto duvidava, que não era um mero “dar a minha opinião ou a minha visão”, mas que estava inscrito num *contexto de sentido* (círculo hermenêutico) entre o meu olhar (permeado pelos meus pré-juízos, minhas vivências na área minhas leituras e minhas expectativas) e o olhar dos participantes das entrevistas (com suas condições físicas e ambientais, seu contexto, suas vivências e interações). Nesse sentido, segundo Szymanski et al. (2004), cada um toma consciência de si como fazendo parte de um ambiente histórico.

A pergunta seguinte a ser respondida foi “qual a validade dessas minhas interpretações nessa pesquisa?”. O rigor tão procurando por mim em resultados e comprovações hoje se encontrou justamente no fato de eu conhecer de onde vem o meu olhar e também da teoria que vai embasar a minha discussão, pois não pode ser simplesmente o meu olhar, a minha opinião, mas uma discussão embasada em algumas perspectivas de teoria.

Juntamente com esse processo, também pude rever a forma como eu olhava para a minha questão de pesquisa, para a entrevista, para a literatura lida. Diante de todo esse entendimento, de toda essa construção própria que talvez outros colegas não tiveram que fazer, então pude realizar a análise das entrevistas:

Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas esse não é o problema. *A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com sociedade* (grifo meu); (FREIRE, 1996, p.48).

### 3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA INVESTIGADO

A universidade investigada situa-se em Caxias do Sul, região nordeste do Rio Grande do Sul, e tem por caráter ser uma instituição comunitário-regional. Desde sua criação, desenvolve programas de ensino, pesquisa e extensão, nas áreas de saúde, educação, habitação, saneamento, qualificação profissional, lazer, etc.

Essa universidade abrange mais de 70 municípios da região, contando com quatro Campi Universitários e seis Núcleos localizados nessa mesma região do Estado, abrangendo assim uma área de 9,18% do território do Rio Grande do Sul e aproximadamente 9,05% da população do Estado.

A instituição conta hoje com 40 cursos de graduação, com 62 habilitações e 120 opções de ingresso. Em nível de especialização são 58 cursos e 7 de mestrado, além de 4 cursos de doutorado. O número de alunos supera 31.000. A aprovação inicial da universidade aconteceu em 1982, tornando-se uma universidade regional em 1993.

A cidade universitária localiza-se no município de Caxias do Sul, que possui em torno de 360.207 habitantes e ostenta hoje o título de segundo maior pólo metalmeccânico do país e tem uma das economias mais sólidas e reconhecidas do Brasil.

O curso de Licenciatura Plena em Educação Física iniciou suas atividades no Campus de Caxias do Sul em 1977, sendo criado com o intuito de qualificar os profissionais para o desempenho da função de professores de Educação Física na rede escolar da cidade.

Inicialmente as atividades do curso eram realizadas em diversos locais da cidade, até serem inauguradas o Centro Olímpico em 1980 e o Estádio de Atletismo em 1983. A primeira turma concluiu a graduação em 1980. Até o ano de 1987, os alunos precisavam prestar, além da prova do vestibular, testes físicos para ingressar nesta faculdade.

Devido ao grande crescimento da demanda por profissionais especializados nesta área, foi criado em 2001 o Curso de Bacharelado em Educação Física. Dessa forma o Departamento de Educação Física da Universidade passou a contar com os cursos de licenciatura e bacharelado.

Dentro dos referenciais orientadores específicos do Curso, as atividades físicas proporcionadas neste apresentam duas dimensões:

[...] a primeira é porque as atividades físicas se constituem nas ferramentas que vão promover melhor as condições de saúde e de socialização daqueles que delas participam e como decorrência melhoram a qualidade de vida. A segunda é porque a aprendizagem daqueles serão as ferramentas de ensino na função profissional futura (Projeto Político Pedagógico, 2005, p. 24).

O professor que se pretende formar deve ser capaz de conhecer os processos de crescimento, maturação e de aprendizagem do ser humano e as diferentes perspectivas, partindo de concepções histórico-críticas, tendo por base princípios “democráticos, de independência e criatividade” (2005, p. 27). Além disso, se espera dos egressos que possam conhecer, compreender, analisar e avaliar a realidade sócioeducativa, no âmbito da Educação Física, para poder intervir profissionalmente nela.

O atual currículo do curso se estrutura em disciplinas, com carga horária mínima de 2.900 horas, 166 créditos, 200 horas de atividades complementares e 515 destinadas às Práticas Pedagógicas. O Projeto Político Pedagógico do curso destaca a articulação entre dois grandes campos: formação comum e formação específica.

Na formação específica, são contempladas as seguintes dimensões na organização do currículo: dimensão biológica, dimensão social, dimensão cultural, dimensão didático-pedagógica.

Os acadêmicos entrevistados vivem numa fase de transição de currículo, tendo ingressado no curso com o currículo 424F em vigência, quando o curso ainda não havia sido reestruturado através da licenciatura e bacharelado, existindo a Licenciatura Plena em Educação Física. Esse outro currículo tinha duração média de 4 anos e carga horária de 2.970h/a (198 créditos), conforme resolução CEPE 23/01 (COUTO, 2003). As disciplinas obrigatórias oferecidas eram:

- Período 1: Biologia I, Sociologia, Anatomia Humana, Ginástica I, Realidade Brasileira e Atletismo I;
- Período 2: Língua Portuguesa Instrumental, Atletismo II, Fisiologia, Futebol, Higiene;
- Período 3: Recreação, Psicologia da Educação I, Basquete I, Handebol I, Ética Profissional, Fisiologia II;
- Período 4: Psicologia da Educação II, Biometria, Atividades Rítmicas, Basquete II, Handebol II;

- Período 5: Aprendizagem e Desenvolvimento Motor, Didática I, Voleibol I, Natação I, Fundamentos de Psicomotricidade, Teoria da Ciência;
- Período 6: Didática Espacial para Educação Física, Educação Física na 1ª e 2ª Infâncias, Voleibol II, Natação II, Iniciação à Pesquisa;
- Período 7: PEES 1 em Educação Física no Ensino de 1º e 2º Graus, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Cinesiologia III, Estágio Profissional, Prática de Pesquisa em Educação Física;
- Período 8: PEES II em Educação Física no Ensino de 1º e 2º Graus, Teoria do Treinamento Desportivo, Filosofia e Antropologia do Esporte, Socorros Urgentes, História e Evolução da Educação Física.

### 3.3 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Participaram da pesquisa quatro acadêmicos do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, que tinham créditos suficientes para cursar os estágios curriculares, mas sem tê-los feito ainda. Optei por essa delimitação porque precisava de acadêmicos que tivessem cursado mais disciplinas e, conseqüentemente, possuísem um conhecimento mais amplo do curso, mas que não houvessem realizado os estágios curriculares em escolas. Acredito que o estágio é um momento na vida do acadêmico que deveria ser pesquisado de forma ímpar não cabendo, a meu ver, introduzir mais esse elemento na investigação.

As entrevistas foram realizadas em duas etapas, a primeira entre os dias 12 e 20/04/2006 e a segunda nos dias 10 a 14/10/2006. Das entrevistas realizadas na primeira fase, três foram realizadas no escritório do meu local de trabalho, e uma, na sala de aula da universidade. Na segunda etapa, o E2, que havia prestado seu depoimento em uma sala da universidade respondeu às questões por e-mail devido ao fato de estar na Espanha em período de intercâmbio. Os E1, 3 e 4 repetiram seus depoimentos no mesmo local referido anteriormente.

Os quatro acadêmicos entrevistados (dois homens e duas mulheres) trabalharam com musculação (uma não trabalha mais) e tiveram como únicas experiências com Educação Física escolar ou para crianças as atividades de extensão proporcionadas pelas disciplinas do curso. Todos foram propositalmente escolhidos por possuírem uma ligação pessoal comigo, visto que trabalhei junto com dois e os outros ainda trabalham comigo. Acredito que esse fato tenha facilitado minha atuação como pesquisadora/entrevistadora, pois a relação estabelecida

entre nós facilitou a interlocução, visto que nenhum deles demonstrou qualquer inibição durante a conversa.

O E1 tem 27 anos, ingressou no curso em 1998, estando no penúltimo semestre em disciplinas a cursar (174 créditos já cursados), previsão de formatura para o primeiro semestre de 2007. Suas experiências com movimento mais importantes foram na infância, no local onde mora, além de ter gostado muito da Educação Física escolar que teve e de haver freqüentado uma escolhinha de futsal.

O E2 tem 23 anos, ingressou no curso em 2001, estando agora no 9º semestre (124 créditos cursados, previsão de formatura para 2008/2). Suas experiências profissionais foram na área de academia (musculação), escolhinha de futsal e como bolsista de pesquisa na universidade. Seu objetivo de vida é formar-se, fazer mestrado e doutorado e ingressar na carreira acadêmica. Suas experiências de movimento foram na escola, em casa (na rua), escolinhas de natação e futsal, ginástica olímpica, corrida de rua, musculação e as vivências nas disciplinas da faculdade.

A E3 tem 22 anos, ingressou no curso também em 2001, estando no 5º semestre por créditos cursados (100). Suas experiências de movimento foram na rua com bicicletas, subir em árvores, voleibol, brincadeiras de roda, além das práticas na universidade. As experiências profissionais até o momento remetem à musculação, à instrução de barco à vela. Agora se ocupa também com coordenação pedagógica.

A E4 tem 28 anos e, desde seu ingresso no curso, em 2001, cursou 90 créditos. Coloca como previsão de formatura o ano de 2010. Até o momento, trabalhou como professora de natação, musculação, dança e ginástica, suas experiências de movimento remetem a esses desportos, somados ao jazz e às brincadeiras de criança.

### 3.4 PROCESSO DE ANÁLISE (PASSOS)

Todas as entrevistas foram transcritas com a maior fidelidade possível. Após as transcrições, segui os passos propostos por Gonçalves (2000), a saber:

1. Leitura geral de todo o material escrito, com o objetivo de obter uma visão do todo, procurando me desvincular de meus pré-conceitos, sem fazer pré-formulações.
2. Leitura com a finalidade de identificar *unidades de significado*: que, segundo Gonçalves (idem), são os trechos do relato que encerram um sentido.

3. Após sublinhar na primeira coluna as expressões que continham algum sentido em relação ao fenômeno por mim investigado, na coluna do meio escrevi uma breve interpretação dessa unidade de significado.

4. Na terceira coluna, procurei “significar o que o texto expressa”, separando as temáticas.

5. Esses passos deram origem a um quadro-síntese, um quadro de análise com três colunas: texto da entrevista com as unidades de significado sublinhadas, interpretação e temáticas, conforme o exemplo abaixo:

Entrevista	Interpretação	Temáticas
<p>1. Como tu vês as tuas experiências de escola hoje?</p> <p>E3- Continua a mesma coisa, eu visito minha escola hoje e continua a mesma coisa e em outras escolas também. Não são muito abertos ao novo. Para que mudar se ninguém está reclamando.</p>	<p>Não observa transformações na escola</p>	
<p>2. Tu chegas a estabelecer alguma relação entre as tuas vivências de escola e as do currículo? Em que elas são diferentes? Em que elas te ajudaram para vivenciar o currículo hoje?</p> <p>E3- <u>É difícil porque tu passaste a vida inteira te espelhando num método até querer ser professora, aí tu vês que esse método é completamente errado e tens que adaptar os teus alunos a um método completamente novo.</u></p>	<p>Devido às experiências que teve na infância precisa se adaptar e adaptar seus alunos ao novo modelo de Educação Física.</p>	<p>Concepção de Movimento e de Educação Física</p>
<p>3. E as tuas experiências de movimento?</p> <p>E3- Não teve muitas. <u>Apaga tudo e</u></p>	<p>Desconsidera as experiências da escola, tidas antes da universidade.</p>	<p>Concepção de Movimento e de Educação Física</p>

<p><u>começa do que for aprendido na faculdade.</u></p> <p>4. Nem na questão de repertório motor? E3- Não. Só no vôlei. Mas também não é muito, porque pratico qualquer esporte quando solicitado.</p> <p>5. Sem Educação Física na escola tu terias chegado do mesmo jeito? E3- Em questão das experiências de movimento, sim, porque o que eu tive veio de casa, da escola muito pouco.</p> <p>6. O que tu podes falar de teus professores da escola? E3- Eram legais. Tu vias muito pouco e não tinha atrito, <u>porque eles só largavam uma bola e não confrontavam a turma.</u> “Façam a Educação Física de vocês.” Eles não estavam impondo: “Vou ensinar alguma coisa hoje”.</p> <p>7. E no curso tu lembra deles? E3- Sim. Às vezes a gente pára para pensar, ou vai fazer algum trabalho em alguma escola e <u>lembra de como eram os professores. De como eles eram legais, nesse ponto, eram mais amigos que os outros professores. Geralmente o professor de Educação Física tem essa. Até o jeito errado que eles davam aula e a gente pensava que era certo e</u></p>	<p>A Educação Física escolar pouco colaborou na sua formação.</p> <p>Não havia um direcionamento de ensino-aprendizagem por parte dos professores, deixando que os alunos fizessem o que queriam nas aulas.</p> <p>A amizade com os alunos é uma característica de seus professores que foi importante, mesmo com a forma tecnicista de dar aula.</p>	<p>Educação Física Escolar</p> <p>Professor de Educação Física</p> <p>Professor de Educação Física</p>
---	---	--

<p><u>não é.</u></p> <p>8. E isso te influencia de alguma forma dentro do curso?</p> <p>E3- Mais na parte que tu tens que trabalhar com crianças, porque tu pensavas: <u>ele fazia daquela forma e ganhava amizade. Porque hoje em dia está difícil ensinar a Educação Física nova</u>, fazer as crianças entenderem isso e ter uma amizade com elas. Então nesse ponto é importante resgatar como eles faziam para manter a amizade legal com elas, mas também não dá para fazer como eles faziam.</p>	<p>Atitude crítica perante os professores da escola, percebendo os pontos positivos e negativos.</p>	
---	--	--

6. Para ampliar e aprofundar a minha compreensão, elaborei sínteses das unidades de significado, em que fiz um resumo do relato de cada sujeito, a partir da coluna das interpretações já feitas.

7. A seguir, elaborei uma síntese geral. Nessa síntese, procura-se distanciar dos elementos específicos em direção ao significado geral do fenômeno. A estrutura geral é feita a partir das sínteses individuais. Transforma-se os temas selecionados nessas sínteses em uma estrutura mais geral, que permita a compreensão do fenômeno em estudo. Na estrutura geral, mostram-se também as variações, voltando ao texto, quando necessário.

Nesse primeiro processo de análise, a partir das sínteses e das unidades de significado emergiram alguns elementos importantes para a discussão (o professor, as experiências livres com o movimento, o repertório motor e a Educação Física na escola). Nesse momento, senti a necessidade de retornar aos participantes, com a intenção de aprofundar a discussão sobre alguns pontos que não ficaram claros no primeiro diálogo ou que mereceram um segundo olhar.

Com um roteiro individual para cada entrevistado, em que sublinhei as questões pertinentes a cada um, sempre tendo em vista a problemática proposta e também as quatro temáticas que haviam emergido, realizei as novas entrevistas. Seguindo o mesmo

procedimento de análise exposto acima, reli todos os textos; com o objetivo de compreender o sentido geral, sublinhei as unidades de significado, fazendo uma breve interpretação das mesmas e separando nas temáticas.

As sínteses de cada entrevistado estão colocadas no Anexo H (pág. 144).

Diante da leitura e releitura das entrevistas e já tendo visualizado as possíveis implicações entre as experiências de movimento e as vivências do currículo, eu construí um quadro que representa a visão geral dos dados colhidos.

Neste quadro encontra-se a minha interpretação das falas dos acadêmicos e a forma como dispus os elementos nelas presentes. As linhas abaixo serão dedicadas a ilustrar esse procedimento ao leitor:

<b>Experiências de movimento</b>	<b>Elementos</b>	<b>Curso</b>	<b>Implicações</b>
1. Experiências de Infância	a. Tecnicismo	Mudança	1. Aproveitamento do Currículo
2. Educação Física escolar	b. Consciência corporal	de	2. Educação Física escolar e na universidade
3. Escolinhas	c. Prazer no movimento	Currículo	3. Concepção de movimento e de Educação Física
4. Universidade	d. O professor		

Este quadro será discutido nos capítulos 4 e 5, segundo as temáticas que cada um aborda. No Capítulo 4, serão caracterizadas as experiências de movimento acima dispostas, bem como os quatro elementos presentes. Além disso, será abordada a mudança que houve no currículo do curso de Educação Física da UCS, como um aspecto presente importante para a análise dos dados. No Capítulo 5, enfim, consta a análise dos dados da investigação com o devido diálogo com a literatura.

## 4 DAS INFORMAÇÕES ÀS IMPLICAÇÕES

A partir da análise relatada no capítulo anterior, primeiramente é importante assinalar que as experiências de movimento desses acadêmicos ocorreram em quatro espaços principais: as experiências da infância (realizadas em casa, na rua, com os amigos), as da Educação Física na escola, em escolinhas pré-desportivas e na universidade.

Independentes do lugar onde ocorreram, pude extrair alguns elementos presentes nessas experiências que me ajudaram a analisá-las, caracterizá-las e conhecê-las. Esses elementos são: o tecnicismo, a consciência corporal, o prazer em se movimentar e o professor como mediador.

Compreendendo essas experiências a partir do fenômeno investigado, já pude traçar como implicação principal a concepção de movimento e de Educação Física presente nos acadêmicos e, por conseqüência, nas suas vivências do currículo.

Porém, para poder compreender melhor e tecer a discussão proposta, é necessário ter em mente que o curso estudado passou e passa por uma mudança de currículo. Essa modificação no currículo, gostaria de deixar bem claro, não influenciou tanto os acadêmicos no sentido da grade de disciplinas propostas, pois eles não tiveram que alterar o currículo do qual ingressaram (424F). Porém, houve uma série de iniciativas na construção de uma nova concepção de Educação Física e de formação inicial pelo quadro de docentes que, pela leitura das entrevistas, pude perceber que tiveram eco na formação dos acadêmicos. Para mim, essa modificação na concepção ocorrida no próprio curso deve ser vista no quadro colocado acima como uma espécie de cortina que atravessa toda e qualquer análise das implicações existentes.

Por isso, antes de discutirmos de forma mais profunda, no próximo capítulo, as implicações existentes, farei uma breve caracterização das experiências de movimento vivenciadas pelos acadêmicos, dos elementos acima citados que se fizeram presentes nelas e também da mudança pela qual o curso passou.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO

As experiências de movimento relatadas pelos alunos podem ser organizadas primeiramente partindo dos locais em que ocorreram. Esses locais foram: a escola, a universidade, a rua/experiências de infância, e as escolinhas desportivas.

As experiências vivenciadas na infância caracterizaram-se pelo aspecto da liberdade e do prazer em se movimentar e ocorreram, na maioria das vezes, na rua ou no pátio das casas. Nessas oportunidades, as brincadeiras eram bem variadas e existia espaço para a experimentação e a criação de novas formas de movimento e de brincar:

Todo mundo junto... a gente brincava bastante de esconde-esconde e caçador, mas a gente variava, fazia uma brincadeira de bicicleta com polícia e ladrão, fazia uma brincadeira de seqüestro e um se escondia para pegar o outro. Desde escalar as árvores, fazer cabaninhas, fazer buraco no chão para fazer casinha, fazíamos de tudo. O que era possível nós fazíamos (E3).

Friedmann (1996) diz que os jogos e as brincadeiras<sup>4</sup> mudaram muito desde o início do século até os dias de hoje, porém o prazer de brincar permanece. Assim, ao se observar uma brincadeira infantil, duas características podem ser logo destacadas: “(...) o prazer que envolve o jogo se contrapõe a momentos de tensão, a uma séria compenetração dos jogadores envolvidos. O jogo é prazeroso e sério ao mesmo tempo” (FRIEDMANN, 1996, p. 11).

As brincadeiras na rua, para Friedmann (idem), são um aprendizado e uma ótima oportunidade para as crianças interagirem com seus companheiros e desenvolverem jogos em que predomina a atividade física. Para ela, a criatividade das crianças toma conta de todos os espaços e os transforma a partir das suas necessidades lúdicas. Infelizmente, hoje em dia esse espaço já não pode ser tão utilizado devido à falta de segurança que existe, mas, para os quatro acadêmicos entrevistados e foi bastante utilizado e aproveitado.

Outro espaço em que ocorreram essas experiências de movimento foi a escola. Cabe destacar aqui a concepção que perpassa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Esses apontam para uma valorização dos procedimentos nas aulas de Educação Física, sem restringi-los unicamente ao mundo das habilidades motoras e dos fundamentos dos esportes. Somariam-se a esses nos conteúdos conceituais de regras, táticas e alguns dados históricos das modalidades, bem como reflexões sobre conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, entre outros. Por fim, os conteúdos de natureza atitudinal são “explicitados como objeto de ensino e aprendizagem e propostos como vivências concretas pelo aluno, o que viabiliza a construção de uma postura de responsabilidade perante si e perante o outro” (PCN, 1998, p. 45).

Tratarei nesse momento da concepção que a Educação Física deve assumir a tarefa de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento. Segundo essa concepção, a

---

<sup>4</sup> Friedmann explicita dois conceitos que diferenciam o jogo da brincadeira. Brincadeira “refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada” (1996, p. 12). Já o Jogo, “é compreendido como uma brincadeira que envolve regras” (idem, p.12).

Educação Física ajuda a formar o cidadão que vai produzir, reproduzir e transformar essa cultura, para poder usufruí-la em benefício da qualidade de vida (BETTI e ZULIANI, 2002). Nesse contexto, a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas se fazem necessários, porém não são suficientes. Betti e Zuliani afirmam que, além de aprender os fundamentos técnicos e táticos de um esporte coletivo, o aluno precisa “aprender a organizar-se socialmente para praticá-lo, precisa compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível [...], aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo, pois sem ele não há competição esportiva” (2002, p. 75).

Destacando outro aspecto, também válido, Tani (2001) afirma que o movimento é o elemento fundamental que vai possibilitar a interação do ser humano com o meio ambiente. Caso esse aspecto da educação fosse negligenciado, essa interação seria afetada.

Por isso, concordamos com Betti e Zuliani, ao afirmarem que, num processo a longo prazo, a Educação Física deve levar o aluno:

a descobrir novos motivos e sentidos nas práticas corporais, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com elas, levar à aprendizagem de comportamentos adequados à sua prática, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto os dados científicos e filosóficos relacionados à cultura corporal de movimento, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento (2002, p. 75).

Hildebrandt tem essa visão presente, quando apresenta sua concepção de aulas abertas à experiência que corresponde à concepção de movimento baseada no paradigma da fenomenologia<sup>5</sup>. A aula aberta é aquela em que o professor abre para o aluno espaços que possibilitem a ele “definir suas próprias situações e colocar seus significados subjetivos” (HILDEBRANDT, 2001, p. 48). O movimento, nessa perspectiva, fica acessível à interpretação e configuração de cada indivíduo, não havendo uma preocupação com a configuração técnica do movimento. Essa compreensão de aula encontra-se fundamentada em um conceito de homem atuante e responsável socialmente. Também fundamenta-se na compreensão básica interacionista, em que os homens “desenvolvem os seus significados do mundo somente em confrontações sociais” (HILDEBRANDT, idem, p. 49).

Por fim, esse processo de condução do aluno a uma reflexão crítica sobre a cultura corporal do movimento possui fases, não apenas estabelecidas segundo padrões motores de desenvolvimento motor, mas que respeitem o nível e as características dos alunos (BETTI e ZULIANI, 2002).

---

<sup>5</sup> As concepções de movimento foram discutidas no Capítulo 2.

As experiências vivenciadas na escola tiveram algumas facetas diferenciadas, que podemos observar através dos relatos colhidos. No E1, pude conhecer uma Educação Física escolar voltada para a experiência de movimentos, em que os alunos eram estimulados a novas descobertas. Nos três relatos dos outros entrevistados, constatei que houveram experiências de Educação Física voltadas para as práticas das modalidades esportivas, principalmente vôlei, basquete e futebol. Isso vai ao encontro de muitos estudos realizados que colocam o esporte como conteúdo hegemônico da Educação Física (PEREIRA E SILVA, 2004). Pude perceber que, em alguns momentos, o professor nem mesmo organizava os momentos da aula, apenas fornecendo uma bola para que os alunos jogassem.

Foram narradas experiências com o movimento em escolinhas pré-desportivas. Estas se deram no nível dos desportos basquetebol e futebol e também da ginástica olímpica e aconteceram durante a fase da adolescência dos E1, E2 e E4. A E3 não foi autorizada por seu pai a participar de escolinhas porque, na visão dele, essas eram locais para meninos estarem, e não meninas.

Para o E1, sua experiência com escolinha de futsal foi também um dos motivos que o levaram a ingressar no curso de Educação Física. A E4 participou de escolinha de basquete e ginástica olímpica e na sua narração podemos perceber bem as características da escolinha esportiva que visa à competição:

Era muito puxado. Assim, eu vejo hoje, pois eu tinha oito anos e treinava da uma hora da tarde ate as cinco. Eu corria na pista de atletismo seis voltas, dez voltas; era absurdo sabe? “Ah! Hoje vou cronometrar dez minutos para vocês correrem.” Tu não podia ser gorda, tinhas que ser magrinha ... Então era correr e dependendo, se tinha competição ou alguma coisa tinhas que fazer mil vezes o mesmo salto, cuidando para não ter lesão; era bem complicado. Mas eu gostava também.

A aprendizagem de um desporto caracteriza-se “pela adequação de algumas técnicas corporais básicas às características de uma modalidade desportiva” (LUCENA, 2000, p.6) e para que haja um aprendizado progressivo e bem fundamentado é de grande importância que a criança obtenha níveis de desenvolvimento de suas qualidades físicas, psíquicas e motoras.

As características da escolinha desportiva são as características do sistema esportivo e do treinamento esportivo, isto é, o princípio do rendimento atlético-desportivo, a competição, a comparação de rendimentos e recordes, a regulação rígida e também o sucesso esportivo como sinônimo de vitória (BRACHT, 1997).

O E2 também participou de escolinhas esportivas, porém apenas uma com o caráter do treinamento e da competição. As outras duas experiências foram mais ligadas a um aprendizado das atividades motoras relacionadas aos fundamentos dos esportes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem que é fundamental também que seja feita distinção clara entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais: “embora seja uma referência, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola” (PCN, 1996, p.7).

A universidade proporcionou experiências de movimento bem diversas aos quatro acadêmicos. Em alguns momentos, essas experiências foram contraditórias quanto à concepção de movimento e de Educação Física implicada. Algumas possibilitavam ao aluno o desenvolvimento de consciência corporal, auto-conhecimento e experimentação livre, outras, por sua vez, tinham como foco apenas o gesto motor perfeito, sendo que algumas também tinham como foco o saber ensinar. Daólio faz uma crítica à forma como as modalidades esportivas vêm sendo trabalhadas nos cursos de formação inicial, mesmo quando estas têm a intenção de que o acadêmico aprenda a ensinar.

A grande quantidade de horas nas disciplinas que tratam o esporte nos curso de formação profissional em Educação Física ainda é destinada aos aspectos técnicos das modalidades, fazendo com que os alunos, futuros professores, pratiquem os fundamentos esportivos na duvidosa premissa de que basta os alunos saberem fazer para saberem ensinar futuramente (DAOLIO, 1998, p. 112).

A Resolução 7/2004 do Conselho Nacional de Educação no seu artigo quarto diz que o curso de graduação em Educação Física deverá assegurar aos acadêmicos uma formação generalista, humanista e crítica e que seja qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada tanto no rigor científico, quanto na reflexão filosófica e na conduta ética (CNE/CES 7/2004).

Na Licenciatura Plena como professor da Educação Básica, ele precisará estar qualificado para a docência desse componente curricular, tendo como referência, além das orientações específicas dessa resolução, a legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Morais (apud FREIRE et al., 2002) coloca que a universidade também tem a responsabilidade de produzir, disseminar e renovar o conhecimento, e preparar os profissionais para um entendimento aprofundado do seu campo de intervenção e suas relações com outras áreas.

Para Daólio (1998), num curso de formação profissional em Educação Física é importante desenvolver inicialmente a capacidade de olhar, também chamada por ele de treino dos olhos. O acadêmico não deve aprender apenas a olhar para qualquer fenômeno da cultura corporal (esporte, dança, ginástica, jogo, lutas) de forma antropológica, filosófica, histórica, biológica, biomecânica, estética, sociológica, etc.

Enfim, a formação inicial precisa instrumentalizar o futuro profissional para atuar nas diversas áreas da cultura corporal, seja ela escola, clube ou academia. No caso específico do curso de graduação investigado, um maior esclarecimento acerca dos seus objetivos foi feito no tópico da contextualização do curso.

## 4.2 QUATRO ELEMENTOS IMPORTANTES

Dentro desses quatro espaços de movimento existentes na vida dos acadêmicos entrevistados, existiram alguns elementos que perpassaram uma ou outra vivência e que merecem ser colocados como componentes que pertencem a essas experiências. Esses elementos foram: o tecnicismo, a consciência corporal, o prazer em se movimentar, e, por fim, a presença do professor.

4.2.1 - professor como mobilizador das experiências de movimento;

4.2.2 - tecnicismo;

4.2.3 - a consciência corporal;

4.2.4 - o prazer em se movimentar.

### 4.2.1 O professor como mobilizador das experiências de movimento

Nos relatos ouvidos dos acadêmicos entrevistados, pude perceber que uma das características importantes encontradas nas experiências de movimento vivenciadas era que essas foram direcionadas e organizadas por um professor de Educação Física.

Por isso, o primeiro dos quatro elementos que eu gostaria de tratar é o professor de Educação Física que esses acadêmicos tiveram na escola, nas escolinhas pré-desportivas e na universidade, e que proporcionaram a eles diferentes experiências de movimento.

Alguns desses professores são considerados bons pelos alunos entrevistados. Esses foram os que proporcionaram experiências prazerosas e variadas, e por isso os fizeram (e ainda fazem) terem prazer em se movimentar e aprender diferentes movimentos. Em um dos relatos, o professor envolveu toda a turma, não permitindo que ninguém se sentisse excluído

das atividades, sendo amigo dos alunos. Além disso, outra característica importante do professor é dar tranquilidade para que o aluno erre na aula, sem receio de repressão e exposição perante a turma. Em alguns casos, esses bons professores estimularam os alunos com seu exemplo, a procurar o curso superior de Educação Física.

Quando trago o que cada acadêmico coloca como um bom professor em seu relato, tenho em mente que essa classificação entre ser um bom ou ser um mau professor é peculiar a cada aluno, e cada um terá uma opinião, um conceito de bom professor, segundo suas vivências. Cunha (1997) traz essa idéia e acrescenta que essa visão individual não advém de impressões isoladas de cada aluno, sendo ele influenciado pelo contexto social em que está imerso.

Assim, quando se fala de BOM PROFESSOR, as características e/ou os atributos que compõem a idéia de bom são frutos do julgamento individual de cada avaliador. É claro que a questão valorativa é dimensionada socialmente. O aluno faz a sua construção própria de bom professor, mas, sem dúvida, esta construção está localizada num contexto histórico-social (CUNHA, 1997, p.64).

Bons professores são aqueles que procuram inovar nas metodologias, que valorizam a participação de todos os alunos nas atividades e que se preocupam com as suas aprendizagens.

Também é lembrado e admirado o professor amigo, que se coloca próximo ao aluno mesmo que exija e cobre, a amizade e o companheirismo são fatores que enriquecem essa relação.

Contudo, na investigação que fiz, os acadêmicos indicaram como principal característica de bom professor esse direcionar suas aulas, sendo mau professor aquele que só “largava a bola” e deixava os alunos livres.

Essa idéia percebida nas falas dos entrevistados é confirmada por Mourão (apud NEVES, 2004) em estudo centrado no pensamento do aluno relativamente às percepções e crenças sobre o sucesso e insucesso em Educação Física. O autor evidenciou que os alunos preferiam aulas de Educação Física estruturadas e com a mediação constante do professor: “em uma perspectiva de ensino-aprendizagem, expressa através da valorização de dimensões relacionadas com a promoção da aprendizagem e comportamentos do professor” (MOURÃO, apud NEVES, 2004, p.1).

A incidência dessas preferências, encontradas nestes estudos, foi superior a outras, inclusive à perspectiva pedagógica de aulas centradas no divertimento e prazer dos alunos e também à centrada na melhoria da aptidão física. Dessa forma, a presença do professor

enquanto motivador e responsável pelas situações de ensino-aprendizagem foi de extrema relevância para os acadêmicos entrevistados.

Em contrapartida, em uma pesquisa feita na Universidade de Aveiro em que as experiências de Educação Física escolar de acadêmicos de Educação Física foram revisitadas, a presença do professor não foi encontrada como referência nas experiências positivas lembradas. O professor surgiu com certa expressão no âmbito das experiências negativas, sendo caracterizado como sem capacidade e sem liderança (NEVES, 2004, p.9).

No presente estudo, o professor que os alunos consideram mau professor é aquele que agiu de forma autoritária e não demonstrou interesse pela aprendizagem dos alunos. Pude perceber esta queixa na fala de um dos entrevistados, em relação às aulas e ao professor de basquete:

Eram chatas. Eu não gostava muito, pois tinha sempre que correr. Tinha treino e tentava fazer cestas e doía os pulsos. Eu não gostava. *O professor não era o mais legal. Era muito mandão. Ele dava muito mais atenção para os meninos, então acabei desistindo de fazer* (E4).

Como podemos perceber, esse professor, considerado um mau professor, além de autoritário (“mandão”), não dava a devida atenção para as meninas, não as motivando para a prática do desporto.

Alguns dos considerados maus professores por seus alunos são aqueles lembrados por terem causado momentos de conflito ou por não terem dado boas aulas, que proporcionassem experiências de movimento variadas e agradáveis.

Um estudo feito por Júnior (2000) traz que o professor tem papel muito importante na motivação para a prática de Educação Física nos alunos. Ele parte da premissa que os professores não estão mais sendo tão motivadores em relação à importância que lhes é atribuída como agentes da motivação dessa disciplina na escola: “E por quê? Na aula, os professores não propõem conteúdos novos, inovadores, criativos ou que acompanhem o modismo imposto pela mídia” (JÚNIOR, 2000, p. 107).

Estes foram os professores que chegavam às aulas e “largavam a bola” para os alunos jogarem, não lhes possibilitando novas experiências com os demais conteúdos da cultura corporal (jogos, dança...), e, por isso, não os motivaram para a prática da Educação Física.

#### 4.2.2 O tecnicismo como elemento presente

Um dos elementos presentes nas experiências de movimento dos alunos entrevistados foi o tecnicismo, que tem suas raízes na história da Educação Física no Brasil. A Pedagogia Tecnicista originou-se com a supervalorização do método, em detrimento do conteúdo da Pedagogia Nova<sup>6</sup>, o que provocou um decréscimo da qualidade do ensino, colocando a pedagogia da Escola Nova em crise. A pedagogia tecnicista teve como proposta resolver o problema da baixa qualidade do ensino. Para tal, coloca a organização e a operacionalização dos objetivos como elemento principal. O professor é confundido com o técnico, que organiza as condições de transmissão da matéria, e o aluno é aquele que recebe, apreende e fixa de forma isolada os conhecimentos. Como afirma Valença: “A relação de ambos é estritamente técnica, visando unicamente garantir a eficácia da transmissão dos conteúdos. O que importa não é mais nem conteúdo, nem o método, mas a *técnica* puramente instrumental, a ação pela ação” (VALENÇA, 2002, p. 2).

No percurso histórico da Educação Física, derrotado o nazifacismo após 1945, a Educação Física Militarista foi obrigada a se reciclar. Isso não significa que a prática da Educação Física tenha se livrado dos parâmetros impostos pela Educação Física Militarista (CUSTÓDIO, 2003).

A concepção pedagogicista (1945 - 1964) reclama da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou disciplinar a juventude, mas como uma prática eminentemente educativa. Custódio afirma:

A ginástica, a dança, o desporto, etc. são meios de educação dos discentes. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais, etc. O sentimento corporativista de valorização do profissional da Educação Física permeia a concepção. Assim, é possível forjar um sistema nacional de Educação Física capaz de promover a Educação Física do homem brasileiro, respeitando suas peculiaridades culturais, físico-morfológicas e psicológicas (2003, p.5).

No período pós-guerra, desponta no Brasil a influência do caráter esportivo, a partir do Método de Educação Física Desportivo Generalizado. Esse método foi incorporado à Educação Física escolar, tornada obrigatória em 1961, com a Lei 4024/61.

---

<sup>6</sup> Segundo Valença, há quatro tendências da educação predominantemente inseridas nas práticas educacionais escolares. Elas normalmente são denominadas como: pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista e pedagogia histórico-crítica (LIBÂNEO, 1985 & SAVIANI, 1996 apud VALENÇA 2002).

As fortes influências da tendência tecnicista sobre a educação aparecem na Lei nº. 5.540, em 1968, para o ensino superior, e na Lei 5.692, em 1971, para o ensino de 1º e 2º graus, quando a Educação Física torna-se obrigatória em todos os graus de ensino.

A pedagogia tecnicista continua priorizando o desempenho físico, valorizando o caráter instrumental, voltado ao desempenho técnico e físico do aluno, e reafirmando a função de controle político da Educação Física na escola<sup>7</sup>. Nesta perspectiva tecnicista, porém, ele vem de forma mais sutil, revestido de um caráter pedagógico, estruturando-se em torno dos métodos de ensino, utilizando seqüências pedagógicas de exercícios e movimentos: “Os elementos da pedagogia foram incorporados pela Educação Física em uma versão tecnicista, através da didática, e, apesar da pedagogização, os pensamentos higienistas e militares criaram uma falsa idéia sobre neutralidade das práticas corporais” (LIMA 2000-2001, p. 62).

Nesta pedagogia, conforme já afirmamos, o professor de Educação Física assume a postura de um técnico esportivo, que tem por objetivo melhorar a eficiência física e motora do aluno. A ênfase é nas técnicas esportivas e também na formação e seleção de futuros atletas.

Uma das falas que ilustra bem a existência da pedagogia tecnicista, no treinamento e repetição de movimentos para execução perfeita e sem erros, é a da escolinha de ginástica olímpica vivenciada pela E4: “Era muito puxado. Assim, eu vejo hoje, eu tinha oito anos, tinha que treinar da uma hora da tarde até às cinco”.

Nem sempre ela tinha em relação a essas experiências boas lembranças, como no caso das aulas da escolinha de basquete: “Eram chatas. Eu não gostava muito, tinha sempre que correr. Tinha treino e tentava fazer cestas e doía o pulso. Eu não gostava”.

Podemos perceber essas características em algumas vivências dos acadêmicos em três dos quatro espaços de movimento enumerados: a escola, as escolinhas pré-desportivas e a universidade. Nesta última, como afirma Daólio (1998), o que é mais visto são as chamadas seqüências pedagógicas, em que o acadêmico aprende a desmontar determinado movimento ou seqüência de fundamentos, facilitando a aprendizagem da execução dos mesmos.

### **4.2.3 A consciência corporal**

O terceiro elemento presente foi a questão da consciência corporal nos movimentos e acredito que esse foi um elemento muito importante para os acadêmicos entrevistados.

---

<sup>7</sup> No início dos anos 60 atribui-se à escola a função de preparar e qualificar tecnicamente os trabalhadores para um futuro industrial. No tecnicismo a proposta pedagógica da Educação Física é competitivista e biologicista, objetivando a performance e o rendimento motor (Linczuk, 2000).

Morais (1992) trabalha o conceito de consciência corporal discordando do conceito da concepção dualista. Nesse sentido, coloca:

Veremos que o corpo é consciente e, por isso, devemos falar em corpo/consciência; afinal já não é lícito reduzirmos a noção de consciência à de raciocínio, uma vez que o corpo apresenta claramente uma consciência e uma sabedoria que não precisam de raciocínios (MORAES, 1992, p. 79).

Dessa forma, afirma que não existe nenhuma atitude humana que seja puramente interior ou da subjetividade puramente pensante e que, por isso, toda a atitude do ser humano é uma atitude corporal. Complementa: “Podemos mesmo dizer que, mediante nossas reações neuromusculares, é que nos damos conta (pensamento) de nossos conteúdos pessoais, até aqui chamados ‘interioridade’ ” (MORAES, 1992, p. 79).

Brandl (2002) acredita que a consciência corporal favorece a autonomia dos alunos nas práticas motoras e, por isso, deve ser incentivada nas aulas de Educação Física escolar.

O E1 pôde ter este tipo de experiência na escola e, principalmente, na escolinha de futsal de que participava. A necessidade de executar corretamente os movimentos, pensando no gesto que faria, prestando atenção nos detalhes do movimento, o ajudou na aquisição de consciência corporal em conjunto com repertório motor:

Dentro da escola os professores falavam que eu tinha muita força, mas não inteligência. Eles diziam que eu não jogava com a cabeça, e a partir disso eu comecei a pensar no movimento em si. No futebol também eu tinha que saber como era o movimento para poder executar, saber o movimento em si. Acredito que isso me ajudou a fazer todo o tipo de movimento.

A E3 também associa o ganho de consciência corporal com a necessidade e a possibilidade de executar os gestos motores que são solicitados pelos esportes:

Tu percebes, por exemplo, que tu achavas que estava tudo lindo no vôlei porque a bola passava para o outro lado, mas aí tu percebes que não é simplesmente passar a bola para o outro lado. Tu percebes que tem toda uma técnica, toda uma coisa de psicomotricidade atrás do movimento para ele ser certo (E3).

A mesma acadêmica coloca a importância da consciência corporal e de vivências que a estimulem na aquisição de auto-conhecimento corporal e também na socialização com os colegas: “Acho que influencia, porque tu mudas um pouco a maneira de te ver, de ver a tua situação perante os outros e no geral. Tu mudas porque tu te percebes, amplias tua capacidade e acabas conseguindo ver isso nos outros e em ti também” (E3).

Pellegrini et al. (2005) atenta para a importância de atividades físicas que estejam voltadas para o desenvolvimento dos elementos do auto-conceito físico, em especial da consciência corporal. Para esse autor, esses elementos são muito importantes no processo de escolarização da criança.

E eu posso acrescentar a importância desse tipo de vivência não só na escola e não só para o processo de escolarização, mas também na universidade e na construção profissional dos acadêmicos. A E3, por não ter tido, antes do ingresso na formação inicial, experiências que se voltassem para a consciência do seu corpo, teve algumas de suas visões modificadas quando vivenciou este tipo de experiências na graduação:

Modificaram, porque, como tu foste criado no esporte de uma maneira tecnicista, todo mundo tem que fazer igual e que não pode ter suas limitações. A consciência corporal te ajuda a saber que todos têm limitações, uns sabem mais e outros menos. (E3).

Neste sentido, a acadêmica não apenas se percebe como um corpo, como uma máquina, que tem de executar os movimentos determinados e de forma padronizada, mas percebe a si e aos outros com possibilidades e limitações.

Brandl (2002) vem ao encontro dessas colocações, pois coloca que a consciência corporal, de um ponto de vista mais abrangente, não se resume a conhecer e dominar o próprio corpo (como nas vivências tecnicistas), mas a ter a consciência de que nós “somos um corpo” (p. 32).

A consciência corporal foi um elemento importante presente, principalmente nas experiências da E3, que entendeu melhor este “ser um corpo” do que o E1. Na visão desse acadêmico, a consciência corporal foi mais no sentido do conhecer o corpo para poder dominar esse corpo através da execução mais correta e eficaz dos gestos motores.

#### **4.2.4 O prazer em se movimentar**

O quarto elemento presente nas falas dos acadêmicos entrevistados e que se relaciona com suas experiências de movimento, é o fato de gostarem ou não de determinadas vivências, sejam elas esportes, ginásticas, jogos ou brincadeiras.

Os quatro acadêmicos colocaram como motivo para escolha do curso o gosto pela prática de determinados movimentos, principalmente através de algum desporto. O fato de

terem uma infância e uma adolescência ricas em experiências de movimento os motivou a entrar no curso de Educação Física:

Dentro do currículo da escola, as aulas de atletismo, voleibol, futebol, basquete... tudo isso me ajudou bastante. As experiências foram bem boas, com professores bons o que me ajudou bastante, até em escolher entrar no curso de Educação Física (E1).

Silva e Carneiro (2006), em pesquisa que buscou identificar o perfil dos ingressantes do ano de 2004 de uma universidade privada de São Paulo, concluíram que as razões da opção profissional se concentram em dois motivos: o gosto pelos esportes e o gosto pela atividade física em geral. Neste sentido, o gosto pelos esportes esteve presente como principal motivo para 52,01% dos entrevistados, e 15,59% relacionaram sua opção ao gosto pela atividade física em geral.

Retomando a discussão com os quatro entrevistados, o fato de gostar da Educação Física, da prática de atividade física, do movimento, os fez entrar no curso com esta motivação. A preferência por uma modalidade esportiva em alguns momentos influenciou a forma como os acadêmicos vivenciaram determinadas disciplinas. Por isso, achei importante pontuar a questão do gosto pelo movimento, e, principalmente, o gosto por determinados movimentos, como um elemento presente nas vivências do currículo dos entrevistados: “Pretendo fazer ainda futebol avançado com o Mauro, que é uma disciplina eletiva, porque é algo que eu gosto” (E4).

Essa questão da importância do gostar do movimento, em especial do tipo de movimento que estava sendo aprendido e vivenciado, esteve presente principalmente nas falas da E4, levando-me a crer que este é um elemento importante na forma como ela vivencia o currículo: “Ah, com certeza. Eu acho que eu aproveitei muito mais. Porque eu gostava daquilo e eu acho que, quando tu gostas, tu vais aproveitar muito mais” (E4). Complementando: “A gente passa muito rápido nessas disciplinas. Não sei se é porque eu gosto, porque eu me interessar. Para algumas pessoas passou e pronto, mas talvez porque eu goste, eu me interessar...” (E4).

Em contrapartida, nas experiências de movimento em que ela não tem prazer em participar e praticar, de certa forma não coloca tanto esforço e empenho. Melhor dizendo, a motivação com que vai para as vivências propostas não é a mesma, se comparada com a de atividades que ela gosta: “Não sei, pode ser que fazendo Basquete 2 eu me dê melhor. Talvez

porque não seja o meu esporte preferido. Só isso. Não que eu não queira aprender mais sobre (E4)”.

Chicati (2000), em pesquisa com 12.889 alunos das três séries do ensino médio matriculados na rede pública de Maringá, constatou que o tipo de conteúdo preferido pelos alunos era o desporto (45,84% pelas meninas e 65,83% pelos meninos). Ela acredita que essa preferência ocorre devido às influências externas, como, por exemplo, os estímulos dados pela mídia para campeonatos de algum dos esportes (basquete, vôlei), em detrimento de campeonatos de dança/ginástica ou luta. Dessa forma, o aluno na escola é quase que levado a gostar do esporte.

Gostaria de assinalar que, a maioria das referências de preferências dos quatro acadêmicos diz respeito a alguma modalidade esportiva, devido a oportunidade que estes tiveram de vivenciá-las, as escolas, em escolinhas ou na rua com seus amigos antes de ingressarem na formação inicial.

#### 4.3 A MUDANÇA DE CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA INVESTIGADO

As reflexões apresentadas neste capítulo referem-se ao currículo do curso de graduação estudado. Segundo o quadro de análise elaborado por mim no início deste capítulo, essa mudança no currículo de Educação Física atuou como um elemento importante na existência das implicações de experiências de movimento nas vivências desse mesmo currículo. Isso porque esse currículo, tanto me referindo à grade de disciplinas quanto à orientação conceitual presente nas ações educativas, teve sua concepção e sua direção revisitadas pelo corpo docente.

Quando os acadêmicos ingressaram no vestibular, entre os anos de 1998 e 2001, a opção que lhes era oferecida era a da Licenciatura Plena em Educação Física, com o currículo 424F.

O curso de Licenciatura Plena se caracterizou por uma formação generalista, habilitando o graduado a atuar tanto em meios educacionais formais (escolas) quanto em não-formais (clubes, escolinhas). Essa formação generalista de um professor licenciado pleno tem um caráter humanista, porque não privilegia o conhecimento puramente técnico, mas dá suporte para o profissional analisar a realidade em que vai atuar (FARIA JUNIOR, 1992).

O profissional generalista é aquele que conhece um pouco de cada assunto e trabalha em diversas áreas. Neste momento histórico, está acontecendo uma revalorização desse

profissional, sendo mais importante ter uma formação ampla e flexível do que uma formação puramente técnica.

Em uma formação mais generalista, a objetividade fica a cargo das exigências da práxis de relacionar os vários fazeres e técnicas com o homem, que é sujeito de todo o fazer. A formação generalista prepara, ou deve preparar, o profissional para poder ultrapassá-la e construir seu projeto próprio.

Na área da Educação Física, existe uma inversão no entendimento acerca da formação generalista e da formação especializada. Essa última é alcançada através de um curso de bacharel, o que em outras áreas corresponde à formação geral, e a licenciatura em primeiro e segundo graus seria, então, papel da licenciatura.

A formação generalista em Educação Física possui outras contradições, além da enunciada acima. Segundo Faria Junior (1992), uma formação generalista supõe o domínio de teorias que vão permitir ao profissional atuar tanto na área escolar, como na não-escolar. Este domínio de teorias permite ao profissional analisar a realidade em que irá atuar. Porém, o que ocorreu nos cursos de licenciatura plena, nos anos 80, foi um inchaço de disciplinas que preparariam o profissional para atuar em mais áreas. Houve, entretanto, pouca preocupação com teorias gerais, que permitissem ao acadêmico analisar o contexto que envolve suas práticas. O esporte mais uma vez pode nos servir de exemplo, pois poderia ser trabalhado através de aspectos comuns, como motricidade, estruturação espaçotemporal, ou através de alguns elementos mais objetivos como as regras, as bolas utilizadas. Entretanto, esse é trabalhado de forma fragmentada, segundo cada desporto, com mínimas correlações entre eles, em geral mais relacionadas à transferência de aprendizagem.

Com a resolução 03/87, os currículos não teriam mais um conjunto mínimo de matérias obrigatórias, mas deveriam ter um núcleo de disciplinas de formação geral, divididas em:

- a) Disciplinas de cunho humanístico: conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade;
- b) Disciplinas de cunho técnico: conhecimento técnico.

Isso adiantou, de certa forma, a resolução 9394/96, que possibilitou um espaço maior para a heterogeneidade, tanto no que se refere à formação prévia como às expectativas dos alunos.

Com o avanço dos debates na área sobre a crise de identidade da Educação Física<sup>8</sup> e com as publicações em 1998 da LDBEN 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

<sup>8</sup> Já discutida no Capítulo 2.

Nacional e da Lei 9.696/98 (regulamentação do profissional de Educação Física), desponta um novo desenho curricular para a área (NETO et al., 2004), e os cursos superiores começam a rever a formação oferecida. Com as primeiras propostas apresentadas em 1999, os graduados em Educação Física estariam habilitados a atuar de duas formas: licenciado e bacharel, não mais existindo o curso de Licenciatura Plena (CNE/CES 7/2004).

Não é meu objetivo analisar as propostas das novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física, porém essa breve contextualização deu embasamento para caminharmos em direção a uma compreensão do percurso realizado pelo curso de Educação Física investigado.

Precedendo essa modificação e, a meu ver, mais importante que a mudança ocorrida nas grades das disciplinas, foi a reflexão iniciada por esse departamento juntamente com seu corpo docente. Esse processo teve por objetivo aproximar a concepção crítica apresentada em algumas aulas com a prática pedagógica vivenciada no curso. O discurso feito não poderia ser contradito pela concepção de movimento e de Educação Física nele anunciado.

Carvalho alerta para a separação entre o discurso da universidade e as práticas pedagógicas lá praticadas e exigidas, denunciando a similaridade destas com as práticas escolares:

[...] não se deverá antes questionar se as universidades, eventualmente com uma retórica *avançada*, mas com um conjunto de práticas semelhantes às do ensino escolar, promovem o reforço dos contextos, dos significados e das práticas pedagógicas escolares, ao invés de o enfrentarem? (CARVALHO, 1996, p. 22).

Mesmo com as críticas feitas, os acadêmicos entrevistados perceberam a mudança proposta pelos professores, também expressa na nova grade curricular, como mostram as suas falas: “Como está mudando um pouco essa questão da licenciatura, hoje eles não priorizam tanto a questão do movimento” (E3); “E eu acho que o currículo está um pouco ultrapassado, agora ele está sendo revisto, está sendo melhorado. Mas na época que eu fiz essas cadeiras, não era muito bom” (E1).

Mauro e Irene Betti (1996), ao fazerem uma leitura dos currículos dos cursos de formação em licenciatura pela ótica do tratamento dado à relação teoria e prática, identificam e caracterizam dois currículos de formação:

- a) Currículo tradicional-esportivo, que, enfatiza as chamadas disciplinas práticas<sup>9</sup>, que normalmente são as esportivas.
- b) Currículo de orientação técnico-científica, que além de valorizar as disciplinas teóricas gerais e aplicadas, possibilita o envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. Aqui, o conceito de prática refere-se à “ensinar a ensinar”<sup>10</sup>.

Lendo a análise feita por esses autores e algumas falas presentes nas entrevistas, podemos perceber a existência dos dois modelos de currículo no curso investigado, o que é habitual para os autores acima, pois afirmam que o currículo técnico-científico sempre aparece combinado com o tradicional-esportivo.

Podemos perceber com isso que, na própria trajetória dos alunos no curso, estão gravados alguns sinais dessas características do currículo, juntamente com esse processo de mudança de olhar, como mostra a seguinte fala:

Então, a gente tem as experiências do movimento, mas não chega a aprender corretamente os movimentos. A gente sabe como ver, observar os erros para depois passar. Mas fazer e observar em si mesmo é mais difícil. A gente tem a experiência com o movimento, mas não que se saia de lá sabendo como executar esses movimentos (E3).

Essa transição de modelo curricular, vista com bons olhos pelos alunos do curso, é criticada por alguns pesquisadores conceituados na área da Educação Física. Esses argumentam que essa mudança de visão, com a inclusão de disciplinas teóricas, esse conceito de prática nas aulas como ensinar a ensinar e não mais como saber praticar não é suficiente para entender o esporte fora de uma dimensão técnica:

A grande quantidade de horas nas disciplinas que tratam o esporte nos cursos de formação em Educação Física ainda é destinada aos aspectos técnicos das modalidades, fazendo que os alunos, futuros professores, pratiquem os fundamentos esportivos na duvidosa premissa de que basta aos alunos saberem fazer para saberem ensinar futuramente (DAOLIO, 1998, p. 112).

A questão discutida por estes estudiosos é que a organização das aulas na universidade acaba reproduzindo o desporto institucionalizado e que a prática se reduz aos fundamentos do

---

<sup>9</sup> Entendendo prática como as atividades localizadas nas quadras, piscinas, em que acadêmicos executam habilidades e capacidades físicas, e a teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula e dá ênfase nas disciplinas da área biológica/psicológica, como, por exemplo, a fisiologia (BETTI e BETTI, 1996).

<sup>10</sup> A prática é entendida como aplicação da teoria segundo a seqüência: ciência básica – ciência aplicada – tecnologia (idem, p. 10).

esporte e ao estudo de regras, mesmo que, nessas práticas, o gesto técnico perfeito não seja exigido, mas, sim, o ato de ensinar esse gesto para o futuro aluno.

## 5 AS IMPLICAÇÕES

Ao analisar as experiências de movimento dos acadêmicos entrevistados, procurando perceber possíveis implicações dessas experiências com as suas vivências do currículo do curso de Educação Física, emergiram alguns aspectos que serão aqui discutidos. Esses aspectos estiveram presentes nas falas dos entrevistados e são elementos que fizeram parte de suas experiências de movimento e que tiveram implicações nas suas vivências do currículo.

Nas reflexões que construí a partir da empiria na tentativa de compreender esses aspectos, entrecruzam-se muitas vezes teorias com diferentes bases epistemológicas. Isso se deve principalmente às temáticas que os diversos autores definem como importantes para se constituírem em seu objeto de pesquisa e à forma com que buscam conhecê-lo. Penso com Gonçalves (2006) que, “mesmo teorias que são fragmentárias e incompletas podem trazer algum aspecto que permite conhecer esse objeto, desde que a sua explicitação seja integrada a uma concepção mais abrangente. Utilizar conceitos dessas teorias não significa confusão epistemológica, desde que sejam levados em consideração os seus limites para explicar a realidade em toda a sua complexidade”.

As implicações encontradas foram colocadas em dois grupos para melhor sistematizar a discussão. O primeiro grupo refere-se às implicações que auxiliaram em um melhor aproveitamento do currículo proposto e se refere ao fato dos acadêmicos já terem tido experiências de movimento que hoje os auxiliam nas vivências propostas pelo curso. O segundo grupo de implicações a ser discutido vem falar a respeito das aulas de Educação Física na escola e também no curso de Educação Física e das contribuições destas na construção de uma concepção de movimento e de Educação Física. E por fim, a contribuição que perpassa as demais, que é a Concepção de Movimento e de Educação Física que sustenta essas experiências de movimento.

### 5.1 IMPLICAÇÕES NO APROVEITAMENTO DO CURRÍCULO

Um dos grupos de implicações formulados por mim para melhor construir a discussão refere-se a alguns elementos presentes nas experiências de movimento anteriores ao ingresso na graduação que vieram auxiliar o acadêmico em algumas vivências do currículo. Essas experiências, em diversas ocasiões, ajudaram o aluno a ter melhor aproveitamento das

disciplinas e vivências do curso, como por exemplo, na relação entre teoria e prática ou na aprendizagem de novos movimentos.

Essas implicações foram percebidas pelos próprios acadêmicos, que, conforme respondiam aos questionamentos, iam colocando como possível implicação a ajuda proporcionada por essas experiências anteriores nas suas vivências do currículo.

As experiências de movimento, principalmente as progressas à entrada no curso de Educação Física, foram vistas, de maneira geral, como experiências que hoje vêm somar positivamente às vivências proporcionadas pela graduação. Negrelli, nesse sentido, coloca:

Um bagaje más o menos amplio de experiencias lúdicas, de expresión, de actividades atléticas, gimnásticas y deportivas son ya conocidas por quien se inclino por la carrera de Educación Física. Ello comporta un saber mundano y/o artesanal, tanto del como hacer, como así del enseñar; desde el momento em que lo aprendió y recupera su experiencia de como lo hizo (2005, p.4).

A E4 refere-se a essas contribuições da seguinte forma: “Me dar suporte? Com certeza. Certo isso sempre vai me ajudar. Sempre vem a meu favor. Com certeza. Eu noto isso nas disciplinas”. E, complementando na segunda entrevista:

Eu acho que quanto mais vivências tu tiveres mais fácil vai ser quando tu fores para a faculdade fazer. Pelo menos para mim ajudou e eu acho que foi assim para a maioria. Tem gente que já jogou futebol, basquete... Então na disciplina, nossa, o desenvolvimento é muito maior. Eu acho que isso sempre vai favorecer e vai continuar favorecendo.

Castro (2003), em sua dissertação de mestrado sobre *O processo de socialização ocupacional de estudantes do curso de graduação em Educação Física da UFSC*, já havia anunciado que a socialização anterior à entrada no curso tem influência na manutenção dos índices de aproveitamento acadêmico. No caso dessa investigação, o aproveitamento a que a autora se refere está relacionado às notas obtidas nas disciplinas do curso. Na presente investigação, quando falo em aproveitamento, não levo em consideração a nota tirada pelos acadêmicos, mas, sim, o que eles próprios avaliam como aprendizagem significativa que as experiências propostas possibilitaram. Essas facilidades frente ao currículo podem ser pontuadas da seguinte forma:

1. Qualidades físicas e repertório motor;
2. Conhecimento prévio do conteúdo e relação entre teoria e prática;
3. Sentir-se mais à vontade e ter experiências diferenciadas dos demais colegas na vivência do currículo;

A enumeração desses pontos não significa que essas facilidades não se cruzem entre si. Pelo contrário, apenas estão dispostas desta forma para sistematizar melhor as falas dos entrevistados. Durante a discussão dos itens, as relações estarão sendo tecidas.

### 5.1.1 A aquisição do repertório motor

A primeira facilidade, talvez a que origine as demais, refere-se às qualidades físicas e ao repertório motor adquiridos nas experiências de movimento anteriores à entrada no curso, e que auxiliam os acadêmicos nas experiências de movimento proporcionadas durante a graduação:

Desde que eu vim para Caxias, eu morava numa rua que não tinha muito movimento, no Bairro São Pelegrino. Isso me propiciava jogar na rua, brincar. E passava o tempo inteiro na rua, quando eu não estava na escola brincando. Eu acredito que um pouco da minha pouca técnica no futsal, que era o esporte que eu praticava e pratico, veio dali. Posso ter adquirido ali algumas qualidades físicas, algumas habilidades motoras (E1).

Para discutir um pouco essa questão trazida pelos acadêmicos, a respeito da execução de atividades motoras, abordarei alguns conceitos da teoria da Aprendizagem e Desenvolvimento Motor<sup>11</sup> que me ajudaram a compreender um pouco melhor essas implicações.

Mesmo acreditando que a Teoria do Desenvolvimento Motor é, em muitos casos, reducionista, para uma teoria que queira dar conta de entender o Movimento Humano, acredito que, neste momento da investigação, os conceitos dessa teoria vão ilustrar e sustentar a compreensão das falas discutidas.

Dos dois conceitos importantes que precisamos ter em mente para esta discussão, um deles está presente na fala do E2 citada acima: habilidade motora. Além desse, também há o termo capacidade motora.

Para Fonseca (2003), o termo habilidade motora pode ser entendido e utilizado de duas formas: uma referente à realização de uma tarefa motora, como correr, jogar vôlei, ou então dirigir um automóvel. A segunda forma diz respeito à determinação do grau de proficiência da realização da tarefa (ou habilidade) motora.

---

<sup>11</sup> Desenvolvimento Motor: Evolução das formas de prontidão de movimentos no ser humano, através de movimentos básicos como andar, saltar e outros (FONSECA, 2003).  
Aprendizagem Motora: Para FONSECA (2003), a aprendizagem é uma mudança interna, através de uma melhoria relativamente permanente no seu desempenho. Este autor considera Aprendizagem Motora um “conjunto de processos associados ao exercício, ou à experiência, conduzindo a modificações, relativamente permanentes no comportamento hábil” (Schmidt e Wrisberg apud FONSECA, 2003, p. 39).

As capacidades motoras, neste contexto, são consideradas como “a qualidade geral do indivíduo”, que está relacionada com a realização das habilidades motoras (FONSECA, 2003, p.34). As capacidades motoras, por sua vez, têm relação com as qualidades físicas<sup>12</sup> do indivíduo.

Referindo-se primeiramente ao repertório motor e às facilidades em praticar os movimentos propostos, os acadêmicos (E1, E2 e E4) relataram não ter nenhuma dificuldade em praticar nenhum movimento: “Depois que eu comecei a fazer ginástica olímpica e nunca parei de fazer atividade física, eu não tive problema”. [...] “Não tenho. Eu vejo no curso colegas com bastante dificuldade. Meu Deus, como não conseguem fazer isso que para mim é tão fácil!”.

E1 e E2 relataram que o fato de terem essas facilidades na prática dos movimentos veio dessa diversidade e quantidade de vivências tidas na infância e adolescência com o movimento. E1 chegou a afirmar, na segunda entrevista, que essa questão da aquisição de repertório motor na fase anterior à formação inicial é fundamentada cientificamente e não precisa nem ser comentada por ele.

A teoria da Aprendizagem e Desenvolvimento Motor considera alguns movimentos como movimentos-padrão, também chamados de padrões de movimento. Os padrões de movimento classificam-se em locomotores, estabilizadores ou manipulativos e são considerados a base para a realização das habilidades motoras específicas. Essas, por sua vez, são consideradas possivelmente infinitas e são desenvolvidas e modificadas com a prática.

Para E1 e E2, nesta teoria encontra-se a justificativa de uma implicação importante entre as experiências de movimento e as vivências do currículo, pois através das experiências ocorridas na infância e adolescência (principalmente na infância), eles puderam construir de forma eficaz sua base de movimentos e seu repertório motor: “Eu acredito que minhas experiências de movimento me auxiliaram em algumas qualidades físicas e habilidades motoras”.

Essas experiências de movimento possibilitaram, por exemplo, ao E1 ter uma maior facilidade em aprender o que foi proposto na universidade. Já, para alguns outros colegas desses quatro acadêmicos, acredita-se, pelos relatos escutados, que as aprendizagens propostas na graduação nem sempre eram tão fáceis. Para o E1, foi devido ao fato de ele ter tido muitas oportunidades de experimentação de movimentos que teve maior facilidade nas aprendizagens de atividades do currículo:

---

<sup>12</sup> As qualidades físicas, também conhecidas como valências físicas, são: velocidade, força, equilíbrio, coordenação, ritmo, agilidade, resistência, flexibilidade, descontração (TUBINO, 1984).

[...] como eu experimentei bastantes movimentos, vivenciei bastantes movimentos, eu tenho uma facilidade maior de aprender determinados movimentos dentro das disciplinas de Educação Física. No atletismo, saltar e correr, os movimentos de rolamento no chão, para mim foi tranquilo aprender, mas eu via dificuldades com outros colegas. Nas cadeiras de recreação, quando a gente tinha que produzir brinquedos alternativos, foi bem importante. Porém eu observava outros colegas que não tinham muitas experiências de movimento terem dificuldades.

Essa influência que a prática de uma habilidade tem sobre a mesma habilidade em outro contexto ou na aprendizagem de qualquer outra habilidade é chamada de transferência de aprendizagem. Segundo Godinho (1999), é raro, depois dos dois anos de vida, aprender movimentos genuinamente novos. Para ele, é mais correto afirmar que o que se aprende são combinações de habilidades já adquiridas: “Neste sentido, é provável que a aprendizagem de um movimento nunca praticado seja o resultado da integração e reorganização de elementos básicos ou sub-rotinais, mais ou menos similares, de movimentos anteriormente aprendidos” (GODINHO, 1999, p.110).

Dessa forma, a transferência de aprendizagem, ou transfer, como também é chamada, pode existir sob forma positiva, negativa ou nula (GODINHO, 1999).

O transfer positivo ocorre quando a prática de uma determinada habilidade facilita e/ou promove a aquisição de outra. Essa semelhança pode ser considerada dentro de componentes motores da tarefa executada, como, por exemplo, a posição dos pés ou do corpo. O E1 citou na sua fala a existência da transferência de aprendizagem para o aprendizado de novos movimentos solicitados durante sua graduação: “Foi em aprender determinados movimentos, praticar determinados movimentos. Eu consegui ganhar uma consciência corporal e consegui fazer a transferência para outros esportes”.

Já o E2 e a E3 perceberam esses efeitos da transferência de aprendizagem, porém na sua caracterização negativa. O transfer negativo, segundo FONSECA (2003), ocorre quando o praticante desenvolve uma habilidade de forma autônoma e, posteriormente, começa a aprender uma nova habilidade com estímulos semelhantes. Ao identificar esse estímulo semelhante, o plano motor escolhido pelo mecanismo perceptivo acaba sendo aquele preferencial, provocando problemas na realização de um movimento novo. Este transfer negativo foi identificado e chamado pelos alunos de “aquisição de vícios de movimento”:

Era justamente por não ter tido um professor que ensinasse. Se ele tivesse ensinado desde o início seria diferente. No vôlei, a bola passando para o outro lado, eu achava que já estava certo, mas tem toda uma técnica que passa por trás desse movimento. Se o professor tivesse me influenciado nisso, teria sido diferente (E3).

Nesse sentido, o movimento não é aprendido da forma estabelecida como a correta para execução de, por exemplo, determinado fundamento, e acaba atrapalhando a aprendizagem correta da técnica a ser executada (E2).

Essa colocação feita pelos dois acadêmicos em alguns momentos vai contradizer a afirmação outrora feita por eles e os demais entrevistados a respeito da aquisição das habilidades físicas e sua participação no aproveitamento das disciplinas. Na verdade, em E2 e E3 essas experiências de movimento tiveram os dois lados, tanto de auxílio quanto de empecilho para novas aprendizagens. Acredito, contudo, que foi importante trazer este elemento contraditório para ilustrar a discussão feita, mostrando essas implicações vivenciadas.

### **5.1.2 O conhecimento prévio e a relação entre teoria e prática**

Borges (apud RINALDI e SOUZA, 2003) coloca que a experiência como atleta contribui para a formação do acadêmico nos conhecimentos teórico-práticos, além de contribuir como uma experiência educacional e como formação para a vida.

Vindo ao encontro dessa afirmação, o repertório de experiências vivenciadas pelos acadêmicos entrevistados os auxiliou em diversos momentos durante o curso. Convém destacar que, nesta investigação, os entrevistados não são considerados atletas. Apenas E1 (com futsal) e E4 (a ginástica olímpica) tiveram essa experiência. Mesmo assim, acredito que as demais experiências tidas por eles e também por E2 e E3 também ajudaram na construção de elementos teórico-práticos que contribuem na sua formação. Neste momento, irei discutir as possíveis implicações dessas experiências na vivência da relação entre teoria e prática na formação inicial.

Os questionamentos a respeito dessa relação na Educação Física já vêm sendo construídos por diversos autores da área na última década. Silva coloca que, em muitos casos, é fácil observar que as “instituições formais estão divorciadas da concretude do exercício efetivo da profissão” (1995, p. 261). Elas acabam oferecendo aos seus estudantes situações que deixam os acadêmicos e formandos desvinculados da realidade que os espera.

Ao iniciar essa discussão, tomarei as palavras de Kunz ao explicitar os conceitos de teoria e de prática que ele usa em seu artigo *A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da Educação Física*: “[...] procurarei vincular o conceito de teoria às produções teóricas de conhecimento e às suas transformações em ações concretas na realidade específica, o conceito de prática” (1995, p. 47).

Para Candau (apud JEBER, 1995), existem duas visões sobre a relação entre teoria e prática: a *visão dicotômica*, que entende teoria e prática como duas dimensões da realidade, opostas, separadas e autônomas<sup>13</sup>; e a *visão de unidade*, que reconhece teoria e prática como duas dimensões da realidade, “porém considera que a distinção entre ambas se dá numa unidade indissolúvel” (CANDAU apud JEBER, 1995, p. 83).

Candau (idem), a partir dessa visão, esquematiza algumas tendências que ocorrem na formação do professor de Educação Física: a primeira tendência é a que enfatiza a teoria, e esta aparece esvaziada da prática; na segunda tendência, a que enfatiza a prática, esta independe da teoria e tem uma lógica própria. Para Jeber (1995), a tendência prática é presença hegemônica nos cursos de formação inicial. A terceira tendência para os cursos de graduação enfatiza a teoria sobre a prática, assim a prática é vista como aplicação da teoria. E por fim, há tendência em que a teoria e a prática, ao romper com a dicotomia existente, são trabalhadas de forma simultânea numa mesma ação: “A teoria é revigorada e passa a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional. A prática educacional é sempre ponto de partida e ponto de chegada” (JEBER, 1995, p. 85).

No modelo de currículo tradicional-esportivo apresentado por Betti e Betti (1996) e já colocado anteriormente, a separação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial já foi discutida. Nessa visão de currículo, a teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula, e a prática é a atividade na piscina, na quadra, etc.

Complementando esse pensamento, Ghilardi (1998) aponta para a existência de um distanciamento entre teoria e prática na Educação Física e cita Tani, ao afirmar que: “a especialização e a fragmentação do conhecimento na preparação profissional promovem uma separação entre disciplinas teóricas e práticas, impedindo que elas se comuniquem e se integrem” (apud GHILARDI, 1998, p.6). Como consequência desse fato, podemos observar o abandono da teoria enquanto um instrumento que venha auxiliar a prática, já que os profissionais estão com dificuldades de sintetizar conhecimentos e assim resolver problemas práticos.

Nesse sentido, as experiências de movimento tidas pelos entrevistados os auxiliaram, além da prática das atividades motoras, na relação entre a prática do esporte e a prática pedagógica também. Isso ocorreu, porque os acadêmicos com essas vivências conseguiram visualizar melhor as situações futuras de ensino aprendizagem:

---

<sup>13</sup> A visão dicotômica ainda pode ser caracterizada como dissociativa, em que teoria e prática são mundos completamente separados, ou associativa, em que teoria e prática são separadas, porém não opostas, onde a prática se submete à teoria (CANDAU apud JEBER, 1995, p. 85).

Se tu tens essa vivência, tu consegues ligar mais ao que o professor está te explicando. Porque tu acabas tendo uma visão maior do que tu estás aprendendo se tu já vivenciaste. Eu imagino que teria uma visão muito maior, que conseguiria ver muito mais coisas, se eu tivesse tido uma experiência com escolinha (E3).

Na minha visão, essas experiências progressas estão funcionando para os acadêmicos como uma alternativa criada por eles mesmos (mesmo sem fazê-lo de forma intencional), com o objetivo de conseguir, durante as disciplinas, relacionarem a teoria com a prática. Quando falo em teoria neste momento, utilizo a afirmação de Betti e Betti (1996), segundo a qual esse termo se refere a todos os conteúdos trabalhados pelos professores dentro da sala de aula, e que tratam de temas que não são as práticas dos esportes. Geralmente, refere-se às disciplinas da área da Biologia, da Psicologia e também às consideradas disciplinas pedagógicas, como, por exemplo, Didática, Didática Especial e Educação Física na Primeira e Segunda Infância.

Ao utilizar-se dessa estratégia, enquanto o professor explica o conteúdo a ser direcionado, por exemplo, para determinada idade, o acadêmico, segundo os relatos, imagina-se com essa idade e tenta estabelecer uma relação que o auxilie a visualizar a aplicação da explicação dada.

Neste sentido, Pereira et al. atestam que, frequentemente, as disciplinas, nesse caso as esportivas, parecem ser independentes dos demais conteúdos, e os professores também não se preocupam em articulá-las: “Considera-se que dessa forma os alunos sentem-se responsáveis pela síntese e integração dos conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica e pela articulação entre tais conhecimentos e seu campo de atuação profissional” (2006, p.9).

Ghilardi também denuncia que não existe, pelo próprio corpo docente, uma correspondência direta entre as disciplinas ditas teóricas e as disciplinas ditas práticas nos cursos de formação inicial: “Muitas vezes, o que é abordado numa aula na quadra não está relacionado ao conhecimento produzido em sala da aula, ocorrendo até mesmo em disciplinas ministradas pelo mesmo professor” (1998, p.6).

Com essa fragmentação do conhecimento, o fato de ter tido experiências anteriores em determinada atividade motora auxiliou os acadêmicos a relacionarem o que o professor dizia em aula com a realidade escolar. A E4 coloca que essa bagagem de experiências também ajudou a enxergar a importância de alguns conteúdos para as crianças. Ao contrário de muitos colegas que achavam determinadas vivências desnecessárias, ela percebia, durante as disciplinas, a importância das experiências para as crianças:

Muita gente está lá e não teve infância, não teve essas experiências que eu tive. Talvez para eles seja besteira, mas para a criança que eles vão ensinar, é uma vivência que vai ter para o resto da vida.

Nesse exemplo, para a E4, o fato de ter tido uma infância rica em experiências diferenciadas a ajudou na universidade a perceber a importância de alguns conteúdos. Notei, nesse exemplo, a dicotomia da relação teoria e prática e, neste caso específico, a presença (no curso) da tendência em que a teoria aparece esvaziada da prática. Assim, as vivências proporcionadas pela graduação estão distantes da realidade que os acadêmicos irão encontrar, por exemplo, nas escolas. Além disso, a universidade não tem como possibilitar que o acadêmico vivencie essas experiências da mesma forma que uma criança vivencia. Exemplificando: “Com certeza. Eu acho muito importante. É a mesma coisa dizer: ‘vamos recortar papel picado!’. Ah! Papel picado não é nada. Talvez não seja, mas para a criança que nunca fez isso, o papel é muito importante”.

Neste sentido, Pereira et alli chegaram a resultados semelhantes: “Nesse caso, também parecem *"levar vantagem"* os alunos que tiveram experiência na modalidade, pois estes já conhecem parte das peculiaridades desse campo de trabalho” (idem, p.9).

Essa possibilidade de estabelecer relação com a prática pedagógica, na visão das E3 e E4, se refere principalmente à capacidade de se colocar no lugar da criança, imaginar o que ela está sentindo. Elas complementam a idéia, afirmando a importância de terem tido essas experiências na infância. Para elas, ter essas experiências somente na graduação não provocaria o mesmo tipo de relações que poderiam estabelecer se as tivessem vivenciado na infância. Isso porque na graduação elas já estão na juventude, e a forma de participar dessas experiências é, com certeza, diferente. Já não vão interagir como uma criança, mas como um jovem adulto, restando apenas imaginar como que uma criança reagiria e participaria das experiências.

[...] a gente perde aquela coisa marota da infância, que quando adulto você não tem; perde aquela coisa sapeca da criança, de brincar. [...] E agora eu me coloco no lugar dela, tu já sabes o que aquela criança vai pensar porque tu já passaste por aquilo; tu já sabes que elas estão superdesanimadas para aprender certas coisas porque tu já passaste por aquilo. Hoje, eu me coloco bem mais no lugar delas por causa disso (E4).

E esse auxílio, segundo E3, não se efetua somente em praticar os movimentos com maior facilidade, mas também fornece ao aluno uma bagagem prévia de conhecimentos que permitem estabelecer essa relação teoria e prática de forma mais eficaz. Por não ter tido muitas experiências na Educação Física escolar e não ter participado muito de escolinhas, ela

sente falta dessa bagagem prévia que poderia ter sido adquirida: “Eu já teria entrado na disciplina com uma carga cultural, vamos dizer, com alguma coisa formada, já iniciada, um conceito já iniciado”. E completa: “A gente tem que se virar de mil maneiras para conseguir vivenciar as coisas e ampliar a visão do que está aprendendo, do que vai aplicar”.

Figueiredo (2004) revela em seus estudos que os acadêmicos muitas vezes escolhem as disciplinas optativas práticas das quais ele já teve vivências, como um prolongamento das práticas corporais já vivenciadas. Neste sentido, os diversos alunos que optaram por escolher as práticas cujos conteúdos já conheciam estabeleciam uma relação epistêmica com o aprender pautada apenas no domínio dessa prática corporal, significando assim a execução correta da mesma. E acrescenta:

Como esses alunos passaram anos de suas vidas praticando algum tipo de atividade corporal, confundem o domínio dessa atividade com o conteúdo da própria disciplina, ou seja, por já saberem executar as atividades referentes ao título da disciplina crêem saber todos os conteúdos da disciplina escolhida (FIGUEIREDO, 2004, p. 104).

O E2, por exemplo, nos coloca que, num esporte em que ele havia tido uma vivência prévia, sua maior preocupação durante a disciplina era aprender a teoria que a cercava: “Sim, eu não me preocupo muito com o movimento, mas mais com a teoria. Eu já iniciei a disciplina sabendo o golfo e o peito. Só que muita gente tem que se preocupar tanto com o movimento quanto com a teoria”.

Já na modalidade que ele não havia tido experiências anteriores, seu trabalho na disciplina foi maior porque teria que aprender não só a teoria dada nas disciplinas, mas também a executar os gestos técnicos necessários: “No handebol, aí já foi diferente, tive que fazer um jogo entre teoria e movimento”.

Discordando da colocação de Figueiredo, E2, pela fala acima, não considera o conteúdo da disciplina apenas o domínio da prática corporal, mas também os elementos teóricos que a compõem. Por outro lado, a fala do E2 vem ao encontro da continuação do pensamento exposto por Figueiredo, quando a autora coloca que os alunos que participam dessas disciplinas, já as tendo vivenciado antes do ingresso na graduação, além de construírem apenas esse tipo de relação epistêmica com o saber (o do domínio da atividade corporal), essa contribui ainda (...) para a construção, por parte de alguns alunos, do sentimento de que não aprenderam nada, se comparado ao que já sabiam (FIGUEIREDO, *idem*, p. 104). E complementa: “Parece que o aluno filtra os conhecimentos voltados para o que já domina numa forma de cursar a disciplina sem grandes esforços” (*idem*, p. 105).

Neste sentido, o E2, de certa forma, filtra os conhecimentos voltados para o que já domina, no caso, os movimentos dos nados golfo e peito, e atêm-se mais às questões de cunho teórico. No caso do handebol, como ele mesmo coloca, existe a necessidade de um maior empenho para o aprendizado também das atividades motoras propostas.

Já a E3 não atesta a colocação de Figueiredo, que nos diz que os alunos têm o sentimento de que não aprenderam nada na universidade se comparado ao que eles sabiam sobre determinada modalidade esportiva. A E3 acha importante esta vivência pregressa, mas destaca que existem elementos novos para serem aprendidos, também no aspecto motor, e que podem ser facilitados por essa bagagem de experiências.

Como tu já vivenciaste um esporte, sabes como tu jogas, sabes mais as regras... Porque às vezes o professor te coloca uma parte muito técnica, que tu não consegues aprender e, se tu não tiveste um outro conhecimento, ficarias meio alheio a tudo isso. E tendo uma outra vivência, tu já consegues assimilar melhor.

Na visão dela, as experiências de movimento propostas na universidade exigem um conhecimento e uma capacidade de execução técnica avançados, que poderiam ser facilitados por uma bagagem prévia de experiências.

#### 5.1.2.1 Saber fazer para saber ensinar

Ainda enfocando a relação teoria e prática, uma implicação referente às facilidades dos acadêmicos em praticar determinados movimentos, na visão dos próprios estudantes, é a possibilidade de ensinar melhor.

Conforme já coloquei acima, essa facilidade os ajuda primeiramente a aprender melhor o movimento, a preocupar-se mais com a teoria que cerca determinado conteúdo e a apenas aprimorar o gesto no momento da graduação. Essa possibilidade de aprender melhor faz com que ele ensine melhor o aluno.

Eu acredito que o aproveitamento não seja o mesmo. A gente tendo a vivência do movimento, a experimentação do movimento, acho que o ensino fica melhor. Com essa experiência do movimento, conseguir fazer o movimento de muitas formas torna o ensino mais significativo (E2).

Com as vivências anteriores e, em decorrência disso, com a facilidade na execução dos movimentos, os acadêmicos acreditam que vão poder ensinar melhor seus alunos. Eles

acreditam que, por saberem praticar de forma correta os movimentos que serão ensinados, poderão ter mais êxito nesse ensino.

Eu sou da opinião que eu não posso ministrar uma aula para um aluno, um colega, num ensaio mesmo. Por exemplo, vem uma criança à aula de natação e vou explicar um movimento, eu acredito que não vou conseguir explicar aquele movimento se não conseguir realizá-lo de forma satisfatória. Não tem como eu ensinar a nadar se eu não sei. Até mesmo a gestualidade, o gesto correto para a criança, acredito que é de fundamental importância.

Daólio (1998) faz uma crítica sobre essa duvidosa premissa que os alunos (futuros professores) têm de que basta saberem fazer os fundamentos desportivos para saberem ensinar futuramente.

Da mesma forma, Betti afirma que o saber como ensinar os movimentos não é suficiente. É preciso que o acadêmico saiba “por que ensiná-los a uma determinada clientela, sob as circunstâncias de um certo contexto, em determinadas fases do processo de ensino-aprendizagem” (1993, p. 240).

Esse autor complementa essa idéia, afirmando que, se basearmos a formação inicial somente no “como ensinar”, não será possível desvelarmos as possibilidades do uso da Educação Física/esporte. O momento da graduação, da preparação profissional, também é um processo de tomada de consciência dessas finalidades.

Ghilardi também apresenta uma crítica a essa opinião dos acadêmicos, afirmando, que ter passado por essas experiências em executar não capacita o professor a ensinar, “pois a habilidade é uma capacidade pessoal adquirida, e, portanto, subjetiva. Ela carece em objetividade, ou seja, em transformar a habilidade em conhecimento declarativo, em informações verbalizadas” (1998, p.07). Para que as habilidades possam ser transmitidas, afirma Ghilardi (idem), é preciso que sejam transformadas em palavras, descritas. Muitas vezes, no nível da habilidade, a intenção pode estar muito clara, mas a forma como se vai atingir a meta é deficiente. Por isso, é necessário que se domine a teoria dos mecanismos e processos envolvidos na execução e aprendizagem de habilidades motoras.

Afinal, a Educação Física não pode mais objetivar em sua formação inicial apenas formar profissionais capazes de executar habilidades motoras e reproduzir aulas programadas. Ghilardi (idem) complementa que, se fosse assim, qualquer leigo com experiência motora um pouco desenvolvida pode desempenhar este papel e, neste caso, “grandes atletas seriam, sem exceção, ótimos profissionais de Educação Física” (1998, p.7).

Esse pensamento é comum na Educação Física, em muitos casos a importância é dada somente ao saber fazer para saber ensinar. No E2 pude perceber que existe uma grande valorização deste saber fazer para poder ensinar, pois isto permite conhecer não só o gesto técnico do movimento, mas também alguns outros fatores que o envolvem como, por exemplo, a ansiedade.

Eu volto a ressaltar que tu tens que primeiro vivenciar tal movimento para depois tu poderes tanto praticar como ensinar. Não adianta não saber nadar e tentar ensinar, porque eu não vivenciei as expectativas e as ansiedades do aluno. Por isso até no futebol existe a questão do técnico ser um ex-jogador, no atletismo igual... A questão de saber quais as dificuldades, os limites de movimento, não só dificuldade física de movimento.

Ao final dessa fala, o acadêmico cita a questão dos ex-atletas que hoje são treinadores, entendendo que por terem essa bagagem de experiências podem hoje ensinar. Retomando a fala de Ghiraldi citada acima, o autor discorda dessa afirmação do acadêmico, colocando que nem sempre grandes atletas são grandes profissionais da área de Educação Física.

A Educação Física como profissão precisa estar apoiada em profissionais que, além de possuir a habilidade em executar, possuam a capacidade de ensinar essas habilidades a outras pessoas (PELLEGRINI apud GHILARDI, 1998).

Figueiredo (2004) aborda em seus estudos a relação entre os sujeitos e os saberes<sup>14</sup>, em que o saber e o aprender implicam relações entre o sujeito e o saber e também entre o sujeito e o aprender. O ponto central da questão, nesta perspectiva, não é discutir o saber e o aprender em si, mas compreender as relações que são constituídas pelo sujeito com ambos (o saber e o aprender). A relação epistêmica<sup>15</sup> com o aprender pode ser diferente conforme a natureza de cada atividade.

Explicitarei essas relações para citar o exemplo de Charlot (apud FIGUEIREDO, 2004) em relação à aprendizagem da natação, que vem ao encontro das discussões feitas. Para o autor, existe uma diferença, por exemplo, entre aprender a nadar e aprender a natação.

*Aprender a nadar* se confunde com a própria atividade do nado, com o produto do aprendizado. No caso de *aprender a natação*, numa posição reflexiva, aprende-se a atividade

<sup>14</sup> A autora utiliza a concepção de saber e aprender elaboradas por Charlot. Para Charlot (apud FIGUEIREDO) “o aprender pode ser adquirir um saber como conteúdo intelectual, dominar um objeto ou uma atividade ou adquirir formas de relacionar-se” (2004, p.98). Neste entendimento, o ‘saber’ representa um tipo particular de ‘aprender’.

<sup>15</sup> Para Charlot (apud FIGUEIREDO, 2004), a relação com o saber é, inseparavelmente da dimensão social, epistêmica e identitária. E é epistêmica porque o sujeito em uma dada situação de aprendizagem, coloca-se no lugar de apropriar-se de um saber-objeto, de dominar uma atividade que se inscreve num corpo (FIGUEIREDO, idem, p.98). Esse corpo, para Charlot: “é o lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas” (apud FIGUEIREDO, idem, p. 98).

em uma aparência de saber-objeto, que é constituído por enunciados, como por exemplo, os saberes que aquele tipo de atividade mobiliza. Estes outros saberes normativos são aspectos didático-pedagógicos, históricos e sociais dessa modalidade. Este aprender vai além do domínio corporal das técnicas e gestos adequados que resultam na execução, no caso, do nado. Na medida em que dominar essa atividade leva a confundir-se com o produto desse aprendizado, se está diante de um tipo de relação com o aprender. E se, dominar uma atividade for colocado no lugar de apropriar-se de um saber-objeto<sup>16</sup>, já se está diante de uma outra relação.

Como pude perceber, o Curso de Educação Física carece dessas experiências mais amplas com o aprender. E essa mentalidade está presente nos próprios acadêmicos, que anseiam por aprender o movimento, não com uma visão de apenas aprender para executar, mas de aprender para poder ensinar. Porém, mesmo com esse objetivo, em muitos momentos os acadêmicos já entram nas disciplinas buscando apenas o domínio da atividade motora. Quando procuram expandir essa busca, dedicando-se mais à teoria (como na fala do E2<sup>17</sup> discutida anteriormente), essa teoria reduz-se simplesmente às regras do desporto (MOLINA NETO apud GONZÁLEZ, 1995) ou a seqüências pedagógicas de ensino.

Pereira et al. denunciam que do “*saber fazer*” passou-se ao “*saber ensinar*”, e, com isso, enfatizaram-se as disciplinas teóricas (que deveriam fornecer subsídios para que o graduando compreendesse os processos de ensino e aprendizagem):

Acreditava-se também na importância das disciplinas de prática de ensino e estágios, como responsáveis pela integração de todos os conteúdos apreendidos durante os quatro anos de curso, bem como pela aplicação desses conhecimentos na busca por soluções para problemas da prática. A gênese de um modelo pautado no conhecimento científico representou progresso, principalmente em uma área ainda em formação, como a Educação Física (PEREIRA et al., 2006, p.4).

Nesse sentido, cabe pontuar também a importância que os E1, E2, E3 e E4 atribuem a essas vivências pregressas. Para eles, a infância e adolescência foram momentos de grande importância na experimentação de alguns movimentos que, na universidade, de forma alguma foram trabalhados e/ou aprofundados. Não estou aqui questionando o espaço oferecido nos currículos para que os acadêmicos tenham vivências diferenciadas daquelas dos esportes tradicionais, mas sublinhando as colocações feitas pelos entrevistados nesse sentido.

<sup>16</sup> Explicação na nota acima.

<sup>17</sup> “Sim, eu não me preocupo muito com o movimento, mas mais com a teoria. Eu já iniciei a disciplina sabendo o golfo e o peito. Só que há muita gente que tem que se preocupar tanto com o movimento quanto com a teoria. (No handebol) Aí já foi diferente, tive que fazer um jogo entre teoria e movimento”.

O direcionamento dado no curso para esse tipo de vivências não oferece experiências para o acadêmico vivenciar e conhecer, mas para que ele aprenda a ensinar: “Ele está mais específico dentro do aprendizado. Tu não vais conseguir aprender, vais ter que adquirir experiência fora da faculdade”.

Figueiredo (2004) acredita que, nos cursos de formação inicial em Educação Física, seja interessante associar os dois tipos de saberes discutidos anteriormente: tanto o saber relacionado à prática motora, quanto o saber-objeto, relacionado a outros aspectos das modalidades:

No caso da formação profissional em Educação Física, seria interessante que os alunos conseguissem realizar, associadamente, os dois tipos de aprender: o primeiro, apenas com o objetivo de vivenciar a atividade; o segundo, com o objetivo de dominar o saber-objeto da atividade (2004, p. 99).

Tani (apud PERREIRA et al., 2006) já questiona um pouco a posição de FIGUEIREDO (2004) colocando que essa discussão traz à tona a questão do papel de tais disciplinas nos currículos dos cursos de Educação Física e faz uma analogia:

[...] em cursos como graduação em matemática, por exemplo, não se ensina para os graduandos questões como soma, multiplicação, pois isso eles devem aprender no ensino fundamental, da mesma forma que em um curso de letras não é necessário alfabetizar os alunos (p. 17).

Para o autor, nos cursos de Educação Física o que acontece muitas vezes é essa alfabetização motora dos alunos, ajudando-os a desenvolver as habilidades que deveriam ter sido trabalhadas na Educação Básica. De certa forma, para Tani (apud PERREIRA et al., 2006), esse também pode ser um fator que deturpa a finalidade das disciplinas esportivas nos cursos de formação inicial em Educação Física.

El concorda com a afirmação de Tani (idem) e afirma que as vivências que teve no curso não foram justamente no sentido de poder experimentar, mas, sim, no sentido de aprender a ensinar. Para ele, essas experiências de alfabetização motora foram vivenciadas anteriormente, e é fora da universidade o local de experimentá-las com este objetivo: “Ainda bem que eu tive elas antes. Até porque acho que dentro da faculdade tu não vais aprender a te movimentar, é uma coisa mais específica ao ensino, ao aprendizado”.

Este tópico a respeito da importância dessas experiências de movimento progressas será discutido de forma mais aprofundada no decorrer deste capítulo, quando for estabelecido um diálogo entre as falas dos acadêmicos, a Educação Física escolar e a formação inicial dos entrevistados. Neste momento, esta problemática se fez presente de forma direta nos relatos.

### 5.1.3 Sentir-se mais à vontade no curso

Vale pontuar também a fala da E3 em que ela coloca que muitos dos acadêmicos de um curso de Educação Física já tiveram fortes experiências com o movimento, principalmente através do esporte. Essas vivências anteriores, na sua visão, permitem ao acadêmico se sentir mais à vontade, quando entra no curso. Por ter uma vivência prévia do conteúdo a ser tratado (o movimento corporal), ele não se sente tão retraído quanto um acadêmico que sempre esteve à margem dessas experiências:

Se tu tens aquela experiência de ser mais ativa, mais solta na época da escola, quando entras na faculdade, já é mais fácil, é uma continuação. Mas se tu vais começar na faculdade, é complicado, a gente vê pessoas mais tímidas. É mais difícil.

Cardoso (2003) constatou que o principal fator determinante para o ingresso no curso de Educação Física é a relação que o futuro acadêmico já tem com a área esportiva:

Em grande porcentagem dos casos trata-se de ex-atletas que, quando confrontados com a decisão de escolher uma profissão, acabam optando por uma que já lhes é familiar, reduzindo-se, assim, as incertezas (p. 34).

Ter tido uma bagagem de vivências anteriores com o movimento dá ao acadêmico certa segurança frente às disciplinas e ao conteúdo, visto que a universidade é um momento novo na vida de cada um, o que gera ansiedades e medo do que é desconhecido. A Educação Física, neste aspecto da segurança quanto ao que será trabalhado na formação superior, tem uma vantagem em relação a outros cursos. Isso ocorre porque o acadêmico já teve experiências com o movimento antes de ingressar na graduação e também experiências com a Educação Física na escola, nas escolinhas ou em outras instâncias em que ela se faz presente, e o aluno ingressa ao menos pensando saber do que se trata essa disciplina.

Dewar (apud CARVALHO, 1996), entre outros resultados do seu trabalho de pesquisa, cita também o fato de que a escolha pela docência está associada à possibilidade de que os acadêmicos continuem ligados ao desporto e à capacidade de trabalharem com crianças em uma atmosfera que lhes é familiar. Assim, escolhem o curso porque se sentem bem, entendendo esse se sentir bem como confortáveis e seguros, porque vão atuar em um sistema em que viveram e que pretendem reproduzir.

Carvalho acrescenta: “Continuidade, segurança e reprodução, eis os temas a considerar para a compreensão desta disposição para o exercício da atividade docente” (1996, p. 43).

Para E3, essas experiências progressivas dão certa segurança para os alunos ao entrarem na universidade. As pessoas que são mais tímidas, por ter um repertório vasto de experiências de movimentos, podem ter menor medo de errar na frente dos outros.

A maioria do pessoal que faz Educação Física já veio de um esporte, é mais solto, tem mais liberdade para fazer as coisas. E a pessoa que é mais tímida já é mais difícil, já tem mais medo de errar e acaba ficando sem fazer.

Essa fala de E3 traz para a nossa discussão alguns pontos interessantes neste sentido: a questão da timidez, o medo de errar na frente dos outros, o fato de não fazer alguns movimentos por medo de errar e o fato de a maioria dos acadêmicos de Educação Física já vir de um esporte (já discutido acima).

Darido et alli (2001) denuncia que, na história da Educação Física, sempre houve a distinção entre mais e menos aptos, promovendo a exclusão de muitos alunos das diversas práticas corporais. Pela fala da E3, pude também perceber que essas práticas não ocorrem apenas na escola, e faço uso das palavras de Darido (et al.) ao falarem da Educação Física na escola para discutir neste momento a Educação Física na universidade: “é difícil reconhecer se um aluno é menos habilidoso porque não se expõe ou se não se expõe porque é menos habilidoso” (2001, p. 20).

O medo e a vergonha que os alunos têm de se expor, associados à resistência ao que é novo ou diferente, constam, nas pesquisas de Tibeau (2002) como uma das causas que são alegadas pelos docentes universitários para a dificuldade de identificar alunos criativos.

Tibeau (2002) coloca que esse receio e a vergonha de se expor em atividades motoras estão relacionados ao fracasso. O fracasso pode ter diferentes causas, como por exemplo, o medo de ser avaliado negativamente pelos pais, amigos e professores. Essa autora também afirma que “os sentimentos negativos em relação ao próprio corpo geram um tipo de ansiedade que é pouco produtiva para a expressão de idéias e emoções por meio da motricidade” (TIBEAU, 2002, p.4). Ao que parece nas meninas essa situação é mais comum que nos meninos.

Outra questão que pude observar é que o acadêmico de Educação Física é normalmente visto como aquele que tem facilidade prática em determinadas atividades motoras.

Pereira e Graup (2007), ao acreditarem que o profissional de Educação Física (primordialmente aquele que esteja atuando na Educação Física escolar) deva possuir um mínimo de aptidão física para que possa executar a demonstração de movimentos, avaliaram a aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho atlético de calouros de Educação Física da UFSM. Os resultados das avaliações da composição corporal remetem no geral a índices satisfatórios, considerando que os resultados das avaliações de flexibilidade, resistência cardiorrespiratória e resistência muscular localizada mostraram uma tendência de desempenho mediano para fraco nos homens e de mediano para satisfatório nas mulheres. As análises de agilidade, potência de membros inferiores revelaram desempenhos motores fracos, já a potência de membros superiores apresentou desempenho em nível intermediário.

A partir dos resultados obtidos, os autores constataram que, ao contrário do que o senso comum ainda apregoa, os jovens que procuram formação superior em Educação Física não podem ser classificados como um grupo superior em termos de aptidão física.

#### 5.1.3.1 Algumas experiências diferenciadas

No caso da E4, o fato de ter tido diversas experiências de movimento na sua infância e adolescência possibilitou que, durante o curso, ela pudesse ter momentos de aprendizagem diferenciados dos seus colegas.

Um primeiro exemplo relatado se refere à disciplina de atletismo, em que ela era requisitada pelo professor para acompanhar os alunos calouros, que não tinham tido tantas experiências de movimento como ela. No caso dela, a experiência se referia tanto ao tempo de curso, ao fato de já conhecer a metodologia da disciplina, como também às experiências de movimento já vividas por ela:

Quando eu fiz atletismo 1 eu já tinha um monte de experiência, e a maioria era bixo. Tu chegas lá para dar aula, o Faggion diz “hoje tu vais dar aula disso”, tu te preparas para dar aula e tu dás tranquilamente. Quando outro colega vai dar aula tu vês assim: tu queres ajudar o colega primeiramente pela experiência que tu já tens, e assim tu vês o modo como o professor te trata. Ele pede para tu ajudares o colega, principalmente se tu vais juntar para fazer em dupla. Para mim, as minhas experiências só me ajudaram (E4).

Posteriormente, por estar treinando futebol de salão na universidade, além do trabalho desenvolvido na disciplina, em alguns momentos pôde auxiliar suas colegas no ensino aprendizagem do fundamento do chute: “No futsal acho que ajudei as gurias com chute... Eu

estava treinando com outras meninas; então, como eu tinha que treinar para competição, eu tinha mais habilidade”.

Lawson (apud BETTI e BETTI, 1996) diz que as experiências de socialização dos acadêmicos anteriores ao ingresso dos mesmos nos cursos de formação inicial precisam ser levadas em conta. As vivências dos alunos em jogos, danças, esporte e ginástica podem ser aproveitadas para favorecer o entendimento do aprendizado pelos alunos. Betti e Betti (1996) complementam com o exemplo de que um aluno-professor que possui experiência em basquetebol pode ser mais apto para ensiná-lo porque já conhece as dificuldades de aprendizagens que as crianças têm. Essa experiência do acadêmico pode ser utilizada para auxiliar os seus colegas de turma no aprendizado da forma de ensinar o basquetebol.

E, por fim, na disciplina de atividades rítmicas, E4 fez uma apresentação individual, em que foi elogiada pelo coordenador do curso, fato que a marcou bastante, devido a suas vivências anteriores no jazz e na ginástica olímpica. Todos os alunos fizeram essa apresentação em grupos, somente ela apresentou-se individualmente. Quando a questioneei sobre o que a encorajou a apresentar-se solo, ela justificou: “Também fui procurar um profissional para me ajudar. Claro, que, se eu não tivesse facilidade para dançar, eu não teria feito”.

Pude perceber que o fato de ter vivenciado a dança quando adolescente, além de oferecer repertório motor e capacidade de aprendizagem de novos movimentos, também deu a ela segurança para aceitar fazer uma apresentação sozinha.

Nesse sentido, pude estabelecer uma relação com as reflexões acima, quando a acadêmica coloca que experiências progressas fazem com que “se entre mais à vontade” (E3) no curso. O fato de ter tido certas experiências de movimento e possuir habilidades para executar as práticas propostas, na visão da E3, contribui para que o acadêmico participe com mais autoconfiança das atividades em questão. O contrário também é identificado neste relato, no sentido de que a falta de habilidades motoras, para esta entrevistada, podem produzir no acadêmico certa insegurança na realização das atividades propostas no currículo.

Weinberg e Gould (2001) mostram que, muitas vezes, mesmo as pessoas com habilidades físicas ideais para serem bem-sucedidas nas práticas motoras não têm confiança na sua capacidade de realizar atividades físicas, quando estão sob pressão, e concluem que essas habilidades não são suficientes para garantir a autoconfiança dos praticantes.

A autoconfiança é definida por alguns psicólogos do esporte como “a crença de que você pode realizar com sucesso um comportamento desejado” (WEINBERG e GOULD,

2001, p. 310). Esse comportamento desejado pode ser chutar uma bola ou recuperar-se de uma lesão; o fator comum entre esses comportamentos é acreditar que se vai conseguir.

Acredito que a E4, ao aceitar os desafios propostos no curso, as vivências diferenciadas, principalmente a apresentação na disciplina de Atividades Rítmicas, estava autoconfiante em que iria conseguir realizar o desafio proposto.

Com essa análise, pude perceber que, as experiências progressas têm implicações nas vivências do acadêmico no currículo do curso de Educação Física, não apenas devido à formação do repertório motor e à vivência concreta da relação teoria e prática, mas também devido à aquisição de condições psicológicas, como a autoconfiança.

## 5.2 ESCOLA E UNIVERSIDADE: SINGULARIDADES E IMPLICAÇÕES

O outro grupo da discussão visualiza as experiências de movimento dos acadêmicos entrevistados e as implicações das suas relações com as vivências da escola e do currículo do curso de Educação Física.

### 5.2.1 A escola

As experiências com o movimento proporcionadas na Educação Física escolar aos quatro acadêmicos entrevistados puderam mostrar alguns aspectos referentes ao ensino-aprendizagem dessa disciplina na escola. Como principal elemento da discussão, essas experiências com o movimento na escola ajudaram esses acadêmicos a construir sua concepção de movimento e de Educação Física.

Ao serem perguntados acerca de suas experiências nas aulas de Educação Física, alguns aspectos foram comuns aos quatro entrevistados, e outros se referiram mais ao contexto específico de cada um.

O E1 só teve experiências boas na sua Educação Física escolar, onde ele aprendia bastante brincando. Existia o aprendizado do movimento técnico, mas em proporção menor em relação aos momentos lúdicos em que as crianças aprendiam em momentos de experimentação livre.

Por sua vez, o E2 não se mostrou muito satisfeito com as aulas de Educação Física que teve na escola. Mesmo sendo um aluno bem participativo nas aulas, suas aprendizagens não eram direcionadas pelo professor e não havia o objetivo de ensino-aprendizagem de

habilidades motoras e fundamentos esportivos. Existia apenas o jogo pelo jogo (acredito que nos moldes do esporte institucionalizado), aparentemente sem intervenção do professor.

A E3, da mesma forma, conta que sua Educação Física nas primeiras séries era voltada para o lúdico, com brincadeiras de roda e joguinhos infantis. Na quarta série, ela relata que suas aulas eram mais direcionadas, havendo a intervenção do professor. No período que se seguiu, porém, a cena que se repetia era do professor largando a bola e dividindo a turma para praticar algum desporto, sem muita intervenção dele. Esse fato se repetiu inclusive no Segundo Grau<sup>18</sup>, momento em que ela se decidiu pela área justamente por ver colegas querendo aprender a praticar determinado movimento e/ou esporte, e esse não sendo ensinado pelo seu professor.

As experiências com o movimento nas aulas de Educação Física da E4 foram consideradas por ela como muito boas, pois foram momentos em que todos os alunos tinham que jogar, todos os alunos tinham que participar. Os seus professores direcionavam as aprendizagens e dividiam a turma para que pudessem acontecer os jogos (vôlei, caçador, newcon) e as atividades com ginástica. Sempre havia aquecimento e alongamento no início e término das aulas.

As opiniões acerca da Educação Física escolar entre os quatro entrevistados não chegam a um denominador comum, pois as opiniões sobre as aulas que cada um teve no período da Educação Básica são variadas. Já na investigação realizada com acadêmicos da Universidade de Aveiro, Neves (2004) constatou que a “esmagadora maioria dos futuros professores do Primeiro CEB utilizaram palavras com conteúdo positivo para caracterizar a disciplina durante o seu percurso como alunos do ensino básico e secundário” (2004, p. 04). Essa pesquisa foi feita com 121 alunos do primeiro ano dos Cursos de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro. Cento e quatorze acadêmicos, 94,2%, identificaram positivamente a Educação Física escolar, utilizando palavras como: “‘fantástica’, ‘essencial’, ‘espetacular’, ‘fundamental’ (...)” (NEVES, idem, p.4).

Para esses acadêmicos, tanto as experiências positivas quanto as negativas estiveram relacionadas à natureza das aulas de Educação Física, referindo-se às suas características. No caso dos acadêmicos entrevistados por mim, além da natureza das aulas, um outro elemento que esteve bem presente nas falas foi a atuação do professor da disciplina durante os momentos de aula.

---

<sup>18</sup> Hoje Ensino Médio.

Nas entrevistas de E2 e E3, pude perceber a presença dessa aula realizada quase sem a interferência do professor, sendo que em muitos momentos foi construída apenas pelos alunos:

Na educação física, aquela teoria do professor pegar a bola e jogar para os alunos eu vivenciei bem. Eu nunca tive um professor de Educação Física na escola que a partir da quinta série ministrasse fundamentos, por exemplo, um trabalho já desportivo, fundamentos do futsal, passe... Na escola, eu nunca tive (E2).

A E3 relata sobre os professores: “Eram legais. Tu vias muito pouco e não tinha atrito, porque eles só largavam uma bola e não confrontavam a turma. Era ‘O façam a Educação Física de vocês’. Eles não estavam impondo: vou ensinar alguma coisa hoje”.

Betti, em suas investigações acerca da Educação Física escolar, já havia encontrado situações semelhantes, em que algumas atitudes do professor acabavam reforçando o descaso dessa disciplina na escola:

Posturas como deixar os alunos esperando do lado de fora, enquanto dez ou doze jogam, largar os alunos na quadra e ir tomar café, entregar uma bola e sair, não aparecer nos dias de chuva, chegar atrasado para a primeira aula, sair mais cedo, são comuns e todos percebem. Muito pior quando o discurso é um e a prática outra... (BETTI, 1995, p.29).

Essa discussão referente ao papel do professor foi feita de forma aprofundada no capítulo 4, porém coube aqui retorna-la para explicitar que esse tipo de atuação do professor, não sendo mobilizador de situações de ensino-aprendizagem, se deu principalmente na escola, não havendo experiências semelhantes nas escolinhas pré-desportivas ou na universidade.

Cerezo (1999), em pesquisa sobre a visão da Educação Física através da biografia de futuros professores da Universidade de Granada, também teve relatos em que a Educação Física, para os alunos, era uma espécie de recreio mais ou menos organizado, em que o professor pouco organizava os jogos e esportes. Em diversas ocasiões, os alunos mesmos escolhiam as atividades e se organizavam.

Para os acadêmicos da pesquisa de Cerezo (idem), a Educação Física deixou muito a desejar tanto na qualidade educativa, como na despreocupação por parte dos professores (porque a maioria deles não pertencia à área de Educação Física) e na falta de um programa para a turma. Seguem-se três falas desses alunos para ilustrar as conclusões desta investigação:

Em la edad escolar la EF que nos enseñaban era muy pobre ya que el maestro que teníamos no pertenecía a la especialidad y nos daba un balón y se marchava” (S48, apud CERREZO, 1999, p. 03). [...] Mi experiencia como alumno de EF há sido mala, puesto que el profesor de EGB se limitaba a darnos um balón de fútbol para jugar y se olvidaba de toda complicación” (S55, CERREZO, idem). [...] ... Ya normalmente a la hora de impartida el profesor nos daba um balón y nos poníamos a jugar un partido de fútbol, balonesto u otro deporte, sin concretar o examinar los ejercicios adecuados para conseguir una buena motricidad y um buen desarrollo físico (S33, CERREZO, idem).

Pude perceber certa semelhança entre a fala desses *futuros professores*, como Cerezo os chama, e os acadêmicos que eu entrevistei. Elementos como largar a bola e sair e também a ausência freqüente de um professor que pudesse ensinar os movimentos corretos foram encontrados nas falas dos dois grupos investigados. A diferença é que, no caso dos estudantes da Faculdade de Granada, os professores de Educação Física da escola não eram específicos dessa disciplina. Já os professores da disciplina de Educação Física dos acadêmicos da universidade que eu pesquisei eram especialistas da área, fizeram curso de graduação e tinham um momento de aula específico para essa disciplina na escola.

Em sua tese de doutorado, Wagner Wey Moreira (1992) observou quatro professores de Educação Física de quatro diferentes escolas com o intuito de investigar a ação desses professores no seu cotidiano, no que se refere às suas relações com os alunos das escolas de primeiro e segundo graus. Eu pude relacionar muitas vezes as descrições apresentadas por ele com a fala dos acadêmicos que entrevistei: o professor chegava, dividia a aula em dois ou três times, largava uma bola e sentava-se em um canto do ginásio, entretendo-se com atividades que não eram relacionadas à aula que estava acontecendo (MOREIRA, 1992). Ilustro essa idéia com a fala da E3: “A partir da quarta série, era mais largar uma bola. Tinha a quadra com as goleiras, então handebol para as meninas e futebol para os meninos”.

Quando questionei a E3 sobre as experiências de movimento vividas na escola, a resposta obtida foi: “Não teve muito. Apaga tudo e começa do que tu aprendeste na faculdade”.

Existe na acadêmica uma frustração muito grande com sua Educação Física escolar, sendo que o pouco que ela aprendeu resultou das experiências que teve na infância, em casa; a contribuição da escola foi muito pequena.

Para o E2, o sentimento também é semelhante: “Eu, na verdade, fui o tipo de criança que nunca teve muitas vivências positivas na educação física”. E complementa: “As aulas de educação física na escola não me ajudaram nada”.

Uma Educação Física baseada na cultura corporal de movimento e que valorize suas diversas manifestações, como os esportes, as danças, ginásticas, jogos e lutas, certamente

ofereceria uma formação mais rica aos alunos. Em estudo realizado sobre os conteúdos da Educação Física no Ensino Médio, em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul, o esporte compreendeu 76,1% dos registros (PEREIRA E SILVA, 2004).

Nos relatos da E3, também pude encontrar como conteúdo da Educação Física escolar apenas os esportes, vindo ao encontro dos resultados dessa pesquisa. A ginástica era ministrada mais no sentido de cumprir currículo, não se constituindo em um elemento presente nas aulas da disciplina: “Quando eu ingressei no segundo grau, eu fui para outra escola, então era só vôlei, basquete de vez em quando, mas era quase só vôlei. Alguma coisa de ginástica, porque tinha que cumprir currículo”.

Silveira (s/a) reforça a investigação acima, afirmando que os principais conteúdos ministrados nas aulas são os quatro esportes tradicionais. O autor acrescenta que essa é uma situação de acomodação, principalmente por parte do professor, que pode apenas largar a bola e deixar que os alunos joguem. Isso ocorre porque o esporte ‘tem suas regras’, que precisam ser seguidas, e o professor, dessa forma, pode isentar-se de ter que modificá-lo.

Pude perceber a existência dessa situação tanto na fala da acadêmica recém transcrita como na investigação de Moreira. Infelizmente, essa é uma prática que acabou ocupando espaço nas aulas de Educação Física escolares.

Conforme citei no capítulo 2, Kunz (1991) apresenta como uma das deficiências desta disciplina na escola a transmissão de um repertório pobre de movimentos e jogos, em que o professor acaba considerando a aula como prática rotineira do seu dia-a-dia. Assim, ele não a transforma, não cria e muitas vezes não motiva o aluno para a participação.

Rosário e Darido (2005), em investigação com professores de Educação Física, constaram que os professores entrevistados, quando alunos do ensino fundamental e médio, tiveram aulas em perspectiva esportivista. Com isso, elas percebem a dificuldade de romper com uma perspectiva esportivista quando o professor teve aulas predominantemente esportivistas quando criança, pois é um ciclo que se constitui. Os professores que já tiveram na escola aulas realizadas com perspectivas esportivistas entram na universidade com formação profissional esportivista. Ao trabalharem na escola, a sua visão pode centrar-se apenas nos esportes. Seus alunos, por consequência, podem vir a protagonizar a repetição deste ciclo: tendo tido aulas dadas por professores na perspectiva esportivista, depois ingressando em um curso de formação inicial que também prioriza a prática de atividades esportivas, e por fim, dando aula nas escolas com essa visão (ROSÁRIO E DARIDO, 2005).

Rinaldi e Souza (2003) acrescentam a esse diálogo com a pesquisa feita sobre a ginástica no percurso escolar dos ingressantes em Licenciatura em Educação Física na UEM e

UNICAMP<sup>19</sup>. Nessa pesquisa constataram que a maioria dos ingressantes das duas universidades não vivenciou esses conteúdos nas aulas de Educação Física escolares. Para as autoras, a Educação Física escolar tem a responsabilidade de proporcionar aos alunos o universo da cultura corporal dos movimentos da ginástica (no caso da sua investigação). Pelas evidências da pesquisa, isto não aconteceu. Os alunos não puderam construir uma visão ampla do universo da ginástica.

Já o E1 teve uma experiência diferenciada na escola. Ao relatar suas experiências com a Educação Física escolar colocou a questão do gosto pelo movimento e das ótimas vivências tidas nas aulas da escola:

Nas experiências de escola, havia alguma coisa da parte técnica, mas envolvia bastante o lúdico: a gente aprendia bastante brincando. [...] A gente brincava bastante, brincava de jogar voleibol, brincava de jogar futebol e aprendeu bastante dentro disso. Então, foi bem importante.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física fazem menção ao componente lúdico, afirmando que as situações lúdicas são contextos que favorecem a aprendizagem porque permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos que solicitam a atenção do aluno, na tentativa de executá-los de forma satisfatória e adequada. Essas vivências lúdicas também podem incluir “a possibilidade de repetição para manutenção e por prazer funcional e a oportunidade de ter diferentes problemas a resolver” (PCN, 1996, p. 10).

Para esse acadêmico, a presença do lúdico na aula de Educação Física foi muito importante. Segundo Schwartz (apud SANTO e COCIAN, 2006), a criança é automotivada para qualquer prática, principalmente se ela for a lúdica. Para esse autor, a criança não se importa se está indo bem ou mal em uma atividade, o mais importante para ela é saber se está tendo prazer ou não com determinada atividade.

### **5.2.2 A universidade**

O segundo grupo proposto para a presente discussão é sobre a universidade, o curso de graduação em Educação Física e alguns elementos que o envolvem. Os tópicos que serão aqui discutidos são: os motivos que levaram os acadêmicos a buscar formação nesta área, as expectativas com que ingressaram na graduação, os elogios e críticas formulados ao curso e algumas colocações acerca do curso, do currículo e da forma de trabalhar suas disciplinas.

---

<sup>19</sup> UEM: Universidade Estadual de Maringá e UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas.

Como já coloquei anteriormente, um dos principais motivos que leva um acadêmico a procurar a graduação em Educação Física é o fato de gostar das atividades motoras. Silva e Carneiro (2006) evidenciaram que as razões da opção pelo curso se concentram no gosto pelos esportes e pela atividade física em geral. O E2, por exemplo, acredita que uma das razões que o levaram a entrar no curso foi a experiência que ele teve com a maratona na época da sua adolescência: “Meu treinamento era em casa, pois eu tinha aparelho, bicicleta, e fazia tipo um treino. Foi aí que despertou, talvez, uma das vocações para trabalhar nessa área; esse foi um dos fatores” (E2).

Já a E4 gostaria de ter feito fisioterapia, mas como não havia este curso na universidade, pensou em outra coisa que ela gostava de fazer. A resposta foi Educação Física.

Eu ia fazer fisioterapia, mas não tinha na UCS. Entrou um ano depois e só de manhã. Aí eu pensei Mas de que coisa que eu gosto? Aí eu concluí: Educação Física. Vou tentar, vamos ver se dá. Então eu tentei, consegui e estou aqui (E4).

E3, como mencionado anteriormente, já teve presente em suas motivações para entrar no curso, além do gosto pelas atividades físicas, o fato de poder ensinar essas atividades aos alunos, principalmente aos com maior dificuldade:

Eu gostava, sempre gostei muito, desde o pré... Mas foi a partir do segundo grau que comecei a me decidir por Educação Física, pelo fato de perceber aquela coisa do professor largar a bola e se virem jogar. Então, havia bastantes colegas que queriam jogar e não conseguiam. Acho que foi a partir daí que começou a surgir a idéia de fazer Educação Física.

Essa colocação vai ao encontro da citação de Darido et al. (2001), já feita anteriormente, acerca do processo de exclusão histórico na Educação Física escolar. Esse processo se dava e se dá na distinção dos alunos aptos, em detrimento dos inaptos, para as experiências de movimento.

Como a E3 desejou ser professora também para poder ensinar os que não conseguem fazer e não têm quem ensine, eu gostaria de avançar na idéia dos autores colocada acima. Eles discutem ainda a questão da presença do professor nesse momento, podendo ser um mediador dessas experiências, diminuindo as possibilidades de exclusão entre os alunos.

Para eles, o professor, ao estar atento para esses acontecimentos, pode valorizar todos os alunos, independente de etnia, religião, sexo e também aptidão física. Além disso, cabe a ele não incentivar a valorização excessiva do gesto técnico e também promover modalidades esportivas diferentes dos quatro esportes tradicionais, como a capoeira, as danças, etc.

(DARIDO et al., 2001). Essas são algumas estratégias que vêm dando certo nos locais em que são implementadas.

Talvez a E3 já tivesse percebido, ainda na época da escola, essa possibilidade de o professor intervir nesses momentos da aula, podendo fazer que todos fossem incluídos nas experiências de movimento.

As vivências que o E1 teve, principalmente na escola e na rua em que brincava, colaboraram para que ele entrasse no curso com uma expectativa de aprendizagem e de aprofundamento de conteúdos, para poder proporcionar aos seus futuros alunos também experiências prazerosas. Porém, qual não foi sua surpresa ao ingressar nas disciplinas (principalmente as que se referiam aos esportes e vivências práticas de movimento) e deparar-se com uma concepção de Educação Física e de movimento bem diferente da que ele havia conhecido até então:

Quando eu entrei, era mais voltado para a parte da escola. Então o que eu queria aprender era ensinar. Mas o que eu aprendi na realidade foi a técnica do movimento. Foi um choque muito grande, em relação ao curso, porque eu tinha uma expectativa com as cadeiras práticas, com o movimento, e isso não foi atendido.

Este acadêmico não entrou no curso com uma visão imediatista do esporte e da Educação Física, procurando apenas os aspectos técnico-táticos. Neste sentido, a fala do E1 também contraria a já citada pesquisa feita por Silva e Carneiro (2006). Nela, os alunos enfatizavam a necessidade de maior número de atividades físicas durante o curso, buscando prolongar, nesse período, as experiências com o movimento. O E1 entra no curso ciente do que quer, porém não se situa na mesma perspectiva dos alunos pesquisados por Silva e Carneiro: “Por causa dessas vivências que tive na escola, eu entrei com a expectativa de ensinar. O pensamento que eu tive na época era passar para as crianças o gosto que eu tinha pelos movimentos”.

Acredito que a diferença entre os dois entrevistados, na visão que eles tinham da Educação Física e do esporte ao entrarem no curso, tem algumas relações<sup>20</sup> com suas experiências de movimento anteriores.

O E1 vivenciou experiências com o movimento na escola que foram completamente diferentes das vivenciadas nos primeiros semestres no curso. O E1, por ter vivenciado na escola uma Educação Física que proporcionou variadas experiências de movimento com

---

<sup>20</sup> Relações: quando me refiro a relações não quero explicitar aqui sentido de causa e efeito, pelo contrário, esta palavra vem expressar para mim o estabelecimento de um ponto de discussão, de uma ponte que pode-se fazer entre o que está sendo discutido.

caráter exploratório e não do movimento pelo movimento, no curso, para sua completa frustração, teve como exigências a execução dos gestos técnicos e desempenho físico.

Para a E3, ao contrário, estes gestos técnicos, essa aprendizagem técnico-tática inicialmente significou a sua completa realização como acadêmica. Já para o E1, que havia conhecido a Educação Física e o esporte no espaço diferenciado da escola e da escolinha pré-desportiva, esse tipo de vivência tecnicista e esportivizada, proporcionada na universidade, o frustrou muito: “A parte prática foi muito técnica, muito voltada à precisão do movimento. A experiência negativa foi com a natação: tinha que nadar 200 metros na época. Isso que me deu um desgosto tremendo pela parte prática do desporto”.

O E1 foi ter na universidade uma vivência semelhante a da escolinha pré-desportiva de futsal, com herança clara na Educação Física esportivizada<sup>21</sup>, em que ele precisava executar gestos técnicos com precisão. Essas foram consideradas por ele como suas experiências negativas com o movimento e que aconteceram só na universidade.

Podemos observar no relato acima a explicitação de, ao menos, três características dos códigos esportivos propostos por Bracht (1997): o rendimento atlético-esportivo, a regulação rígida e a racionalização de meios e técnicas. Esse acadêmico complementa: “Foram frustrantes. Metodologia de ensino, eu não via nenhuma. Técnica exagerada, resistência física fora do comum. Não me agradou nada”.

Tani (apud GHIRALDI, 1998) denuncia que uma disciplina na universidade com características apenas referentes a atividades motoras, buscando primordialmente, quando não unicamente, o desenvolvimento motor do acadêmico na modalidade praticada, se constitui um “luxo” para os cursos de formação. Isso porque acaba se mantendo o aluno de graduação executando atividades motoras com o fim nelas mesmas, aprimorando o seu desempenho e execução. As estruturas físicas e humanas da universidade (materiais, professores, o tempo das aulas) acabam sendo mantidas não para formar um professor, mas um bom executante de práticas físicas.

Neste sentido, o próprio Ghiraldi (idem) acrescenta que as vivências práticas no curso de formação inicial, sem o objetivo de aquisição de conhecimentos (tanto básicos como aplicados), são difíceis de serem justificadas neste nível de formação profissional.

Percebemos também a frustração do acadêmico com essas vivências tecnicistas, em que lhe eram exigidos rendimento e execução de movimentos para seu aprendizado. Para

---

<sup>21</sup> Educação Física Esportivizada: a partir dos anos 50 a influência do esporte na Educação Física acentuou-se muito, e mantém sua hegemonia até os dias de hoje. A aula de Educação Física na escola passa a ser um braço da instituição esportiva.

Gallardo, uma aula de Educação Física que apresentar apenas uma “forma de exercitação mecânica, de adestramento do corpo, certamente pouco acrescenta ao cotidiano do aluno” (GALLARDO *et al.*, 1998, p.39). No caso do E1 foi isso que aconteceu, pois, além de não lhe acrescentar, ainda o frustrou.

As vivências na escola, somadas à sua impossibilidade de participar de escolinhas desportivas e de outros momentos de movimento extra-aula de Educação Física, fizeram com que a E3 entrasse no curso de Educação Física sedenta por essas vivências e pela aprendizagem dessas práticas. As vivências construíram nela uma concepção de Educação Física que ela esperava encontrar nessa etapa de formação. Ela comenta que, ao efetuar sua primeira matrícula como aluna do curso, se surpreendeu ao ver a grade de disciplinas, pois imaginava que a área de Educação Física fosse composta apenas pelos esportes e algumas disciplinas necessárias:

Até porque eu não conhecia a faculdade, eu não sabia como era, o que eu ia vivenciar. Eu sabia que eu tinha bastantes disciplinas para cursar. Mas quando eu vi aquela grade enorme, com cinquenta, sessenta disciplinas, eu disse: nossa, de onde tiraram tudo isso? Porque até ali eu achava que a Educação Física era vôlei, futebol e só, os esportes de quadra e acabava. Por isso que eu entrei com essa visão (E3).

Silva e Carneiro (2006), em recente pesquisa, constataram que, em geral, os estudantes só tomam conhecimento do currículo na íntegra quando o cursam. Desse modo, não têm a dimensão, por exemplo, das disciplinas de cunho teórico que compõem a grade curricular.

Ao entrar no curso, essa aluna entrevistada vinha com a perspectiva de uma Educação Física composta praticamente pelos esportes e mais alguns movimentos de ginástica. Em muitos desses casos, acaba havendo, principalmente na escola, a esportivização da disciplina, quando se confundem os conceitos de Educação Física e Esporte (CASTELLANI FILHO, 1996).

Depois, com o decorrer do curso, ela começou a conhecer mais a área, cursar as disciplinas de cunho teórico e perceber que a Educação Física não era apenas ensinar a praticar o movimento, como ela havia pensado e vivenciado:

Tu percebes como estás voltado só para o que tu aprendeste no colégio mesmo. Para aquela coisa, de tu entrares na quadra e ‘tomem a bola e joguem’. Depois de um tempo é que tu comesças a ver que é complicado assim...”(E3).

Essa realidade já havia sido denunciada por Go Tani, quando este autor observa as disciplinas que são relativas às diversas manifestações da cultura corporal de movimento

(esporte, ginástica, jogo, dança) e percebe que essas se limitam à prática motora que caracteriza tal fenômeno. Com isso, os outros conhecimentos sobre o fenômeno acabam inexistindo, sendo difícil diferenciar uma aula prática de voleibol num curso de graduação e numa disciplina curricular de Educação Física em escolas de primeiro e segundo graus (TANI, apud GONZÁLEZ 2004).

As vivências que a entrevistada teve na escola a ajudaram na construção de sua concepção de movimento e da Educação Física. Essa concepção foi reafirmada com as experiências iniciais no curso de Educação Física. Porém, ao avançar nas disciplinas cursadas, principalmente as de cunho teórico, sua concepção de movimento foi se modificando. O espanto que teve na ocasião da matrícula, ao ver a quantidade de disciplinas que compunham o plano de Educação Física, aos poucos foi diminuindo, e o sentido desse fato foi sendo compreendido por ela.

Se formos buscar suas impressões ao entrar no curso, podemos discutir essa concepção de prática dentro do que já colocamos anteriormente: que o currículo obedecia prioritariamente a uma concepção tradicional-esportiva (BETTI e BETTI, 1996). Nessa concepção, as práticas são especialmente as disciplinas esportivas e se baseiam na execução e obtenção de um desempenho físico-técnico mínimo:

Quando entrei no curso, eu tinha muita preferência pelas práticas: as práticas dos esportes, basquete, vôlei, atletismo. A ginástica foi uma das primeiras que eu peguei. Eu gostava, porque não precisava estar dentro de uma sala de aula. Tudo que era fora da sala de aula, em que tu te movimentavas, eu gostava. [...] Acho que veio muito daquela carga do segundo grau de ter querido fazer mais escolinhas, ter tido mais vivências. Aí eu pensava: na Faculdade de Educação Física eu vou ficar o tempo todo praticando esportes (E3).

Terra (apud DARIDO, 2002) coloca que os alunos, ao ingressarem nos cursos de graduação, trazem uma visão imediatista de Educação Física e esporte, vendo as disciplinas esportivas somente pelo do caráter técnico-tático. Ao observar a fala citada anteriormente, posso concordar com essa afirmação de que os acadêmicos, em geral, ao ingressarem no curso, se satisfazem com as disciplinas que são eminentemente práticas, através de vivências condizentes com a tradição esportiva.

Um fator importante de conscientização a respeito do sentido do movimento humano, que foi eficaz na vida acadêmica da E3, se refere às disciplinas de cunho teórico propostas na grade curricular do curso. Essas disciplinas puderam auxiliar a acadêmica na descoberta da Educação Física como uma área de conhecimento que ultrapassava o mundo dos esportes

praticados na escola (o vôlei, o basquete e o futebol), como revelaram as suas palavras, que são reafirmadas no recorte abaixo:

Depois fui mudando aquela visão... Gosto ainda dessas práticas, mas tu começa a perceber o porquê da Educação Física, o porquê de tu estares fazendo a faculdade. Aí começa a te interessar pela parte teórica também, do como tu vais ensinar (E3).

Além das experiências com as disciplinas de cunho teórico<sup>22</sup>, a experiência proporcionada pela psicomotricidade<sup>23</sup> ajudou a entrevistada a modificar sua concepção de movimento:

E a psicomotricidade é uma coisa completamente diferente, que mexe com a expressão corporal e com o movimento lúdico. Ela acaba te ajudando a ver, nas outras disciplinas, o que tu podes fazer para manter essa coisa lúdica e também de expressão corporal. [...] Acho que influencia, porque tu mudas um pouco a maneira de te ver, de ver a tua situação perante os outros e no geral. Tu mudas, porque te percebes. Tu amplias tua capacidade e acabas conseguindo ver isso nos outros e em ti também.

Essas experiências, pertinentes à disciplina da Psicomotricidade, são advindas da perspectiva proposta por Negrine (1998), que acrescenta à formação inicial, além dos aspectos teóricos e pedagógicos, o viés da formação pessoal:

A formação pessoal a que nos referimos utiliza a via corporal, situa-se no âmbito das práticas corporais alternativas e constitui-se pelas implicações que desencadeia no processo de formação em uma terapia corporal. [...] O que se quer destacar com esta abordagem é de que se trata de uma formação pela via corporal, desvinculada dos modelos esportivos atuais vigentes (NEGRINE, 1998, p. 21-22).

No sentido proposto para a terapia corporal, de oportunizar ao acadêmico a vivência de forma lúdica de sua expressividade corporal, posso afirmar que a disciplina de Psicomotricidade e as práticas corporais ali vivenciadas auxiliaram a formação profissional da E3.

As disciplinas relacionadas aos esportes, quando posteriormente embasaram-se numa orientação de currículo próximo ao modelo técnico-científico, também colaboraram para construir a visão da E3 da área de Educação Física e da sua atuação como professora.

<sup>22</sup> Disciplinas de cunho teórico: são entendidas pelos acadêmicos como as disciplinas realizadas sem a prática de atividades motoras. Tais como: Anatomia, Fisiologia, Educação Física na 1 e 2 infância, Filosofia e Antropologia do Esporte.

<sup>23</sup> Considerada pelos acadêmicos de cunho teórico-prático por proporcionar vivências de movimento, principalmente com a consciência corporal. A psicomotricidade fundamenta essa vivência teoricamente, porém é uma experiência viva e que só pode ser compreendida vivenciando-a.

Com esses fatos, a acadêmica foi construindo uma visão de Educação Física aberta a outras experiências com o movimento, que valorizavam duas qualidades de experiências diferentes no sentido da propriocepção e da consciência corporal. Okuma ( apud GHILARDI, 1998) acredita na importância das vivências com o movimento na formação profissional, proporcionando ao graduando não só o conhecimento cognitivo, mas também atuando em nível pessoal: “[...] compreender o significado da vivência pessoal como auto-conhecimento, aprender a lidar com o desconhecido e aprender a lidar com pessoas” (OKUMA, apud GHILARDI, 1998, p.8).

Tani (1996), neste sentido, alerta para o apelo à experiência pela experiência, característica dos cursos de formação em Educação Física. As disciplinas e vivências práticas devem ser instrumentos de construção profissional e não meros meios de aquisição de habilidades motoras pelos acadêmicos (apud GHILARDI, 1998).

Essas experiências de movimento e os conteúdos estudados nas disciplinas de cunho teórico<sup>24</sup> colaboraram na crítica que a E3 formulou ao curso. Segundo a acadêmica, o curso, inicialmente, era considerado por ela como bom. Aos poucos, foi percebendo que muito do que ela aprendia no curso já deveria ter sido vivenciado na escola, compreendendo assim a importância e o papel da escola pelas experiências ali proporcionadas:

No início, eu achei ótimo. Eu dizia: estou realmente aprendendo alguma coisa! Coisa que não fizeram comigo no colégio. [...] Foi um choque, porque tu buscas uma coisa mais aprofundada no curso e tu vêes que tu tens. De repente, o que eu estava aprendendo na faculdade deveria ter aprendido na escola. Se tivesse aprendido na escola...

A E3, nesse momento, faz uma comparação da Educação Física na universidade com a que deveria ter tido no colégio, e se pode perceber que ela chega a igualar essas vivências no sentido dos conteúdos aprendidos. Se ela tivesse aprendido na escola as atividades motoras propostas, talvez a universidade nem tivesse trazido novos conhecimentos.

Como já foi mencionado, em muitos casos acaba sendo difícil diferenciar uma aula prática em um curso de preparação profissional de uma aula curricular no ensino fundamental e médio (GHILARDI, 1998). Esse autor acrescenta que é necessário diferenciar a Educação Física da educação básica da Educação Física enquanto curso de preparação superior. Os objetivos de ambos são completamente diferentes: na escola, a Educação Física ajuda a ampliar o repertório motor dos alunos oferecendo vivências motoras de diversas formas;

---

<sup>24</sup> As disciplinas de cunho teórico mencionadas pela acadêmica são as disciplinas pedagógicas (que tratam da Educação Física como disciplina escolar, como a Didática, Didática especial para Educação Física, Educação Física na 1ª e 2ª Infância).

enquanto num curso de graduação “deve-se discutir e analisar como se processa o movimento nas suas diversas formas de manifestações” (GHILARDI, 1998, p.6).

Com isso, a entrevistada faz uma crítica referente sobretudo às experiências com o movimento realizadas na graduação, que, de certa forma, contradizem o discurso feito em muitas disciplinas do curso. Para ela, com o decorrer da sua formação inicial, a Educação Física passou a ter outro sentido, e as experiências de até então foram criticadas:

Como eu estava bem no início do curso, para mim estava ótimo. Essa parte de tu conheceres o movimento, de tu conheceres o teu corpo, entenderes o teu movimento.... como eu nunca tinha visto nada, estava excelente para mim. Mas quando comecei a perceber essa coisa de entender teu corpo, teu movimento, o que é a Educação Física, eu vi que estavam bem precárias as aulas do curso (E3).

Muitos estudos sugerem que as concepções trazidas antes da formação inicial são resistentes ao impacto dessa formação. É o caso dos estudos de Crum e Carrero da Costa et al.(CARRERO DA COSTA et al, 1996), que sublinham a permanência de perspectivas e concepções ao longo do curso.

Estes resultados sugerem, portanto, uma incapacidade da preparação formal em alterar expectativas e discursos dos formandos. Aliás, a literatura sobre formação de professores tende a referir que os estudos acerca do impacto socializador da formação inicial revelam o poder limitado dessas experiências relativamente às experiências anteriores e às experiências futuras (no local de trabalho) (1996, p. 46).

Na presente pesquisa, vejo como positiva a atuação do curso na construção profissional da entrevistada (E3), visto que pôde transformar e, como ela mesma diz, “ampliar sua visão” sobre o sentido da área da Educação Física e sobre o movimento humano. Dessa forma, ela contradiz a idéia de Costa (1996) explicitada acima, porque foi no decorrer do curso que ela começou a perceber que a Educação Física não era apenas a prática dos esportes que até então ela havia vivenciado.

Assim, sua formação inicial não apenas alterou as expectativas que ela tinha ao ingressar na graduação (em praticar os esportes que não havia praticado na escola e também em poder ensinar os que não tinham facilidade), como também a instrumentalizou para formular uma crítica ao próprio curso.

Já o E1, a partir das vivências que teve na escola e na sua infância, da forma como essas o marcaram e o influenciaram na construção de concepções sobre Educação Física, decepcionou-se com as vivências propostas na faculdade desde seu ingresso. Ao lembrar experiências de movimento, tanto na escola como na escolinha de futsal e, principalmente, as

experiências que ele teve na rua onde morava, o acadêmico experimentou movimentos diversos: vivências com a presença do lúdico, a estimulação da criatividade, a autonomia dos movimentos. Inclusive, afirmou na segunda entrevista que essas vivências da infância de alguma forma interferem hoje na sua vivência do currículo.

Acho que a experiência do lugar onde eu morei. De experimentação de movimento, até de aprender movimento sozinho, foi o que mais que contou bastante.

É interessante pontuar também uma coincidência que ocorreu nas suas experiências de movimento da escola, escolinha e da faculdade. Ele aprendeu futsal com o mesmo professor nas três instâncias e pôde perceber, naquela época, a diferença dos objetivos de um local e de outro:

O professor, que foi meu professor de escola, me treinou futsal na escola, me treinou futsal no Vasco e foi meu professor de futsal na universidade. Então eu consegui ver três facetas dele completamente diferentes. Na escola como professor, o movimento não era relacionado com o treinamento e o movimento. No treinamento voltado para o rendimento e dentro da faculdade era voltado para o ensino (...).

Acredito que esta também foi uma experiência interessante ligada ao movimento, que está presente nas formulações de E1 sobre o que é ser professor. Com base também nessas experiências, pois acredito que elas não são as únicas a terem direcionado seu desejo de atuação profissional, ele entrou no curso de Educação Física com uma ampla visão do que era o movimentar-se e do que queria com este movimento:

Por causa dessas vivências que tive na escola, eu entrei com a expectativa de ensinar, poder passar. O pensamento que eu tive na época, era passar para as crianças o gosto que eu tinha pelos movimentos. [...] Quando eu entrei, eu era mais voltado para a parte da escola, então o que eu queria aprender era a ensinar (E1).

Então, com a contribuição dessas experiências de movimento, ele construiu sua visão do que esperava do curso e, a partir das vivências do currículo, construiu sua crítica ao curso. Pelo seu relato, pude perceber que houve certa decepção com o que ele conheceu nas disciplinas:

Eu tinha uma expectativa com as cadeiras práticas, com o movimento, e aí o curso não correspondeu às expectativas. Mas o que me chamou mais atenção foi a parte teórica, que me deu o gosto pelo curso.

Seu principal “desgosto” foi com a prática exagerada da técnica do movimento exigida na disciplina de natação, como já coloquei no momento em que discuti as disciplinas práticas do curso: “A parte prática foi muito técnica, visando muito à precisão do movimento. A experiência negativa foi a natação, tinha que nadar 200 metros na época e foi isso que me deu um desgosto tremendo pela parte prática do desporto”.

Como já citei, diz Tardif (apud FIGUEIREDO, 2004): “as experiências sociais/culturais do aluno agem/funcionam como um filtro através do qual ele seleciona/aceita/adere/rejeita os conhecimentos dos cursos de formação” (p.91). Figueiredo (idem) também coloca que, para a escolha de disciplinas optativas no curso de graduação da UFES, além da experiência sociocorporal, podem ser considerados dois aspectos: um voltado para a aplicabilidade da disciplina no mercado de trabalho, e outro ligado mais à questão da organização da grade curricular e da competência do professor. Além de ter percebido neste acadêmico a presença desses dois fatores no seu direcionamento durante o curso, a discussão que propus neste trabalho se refere à questão da experiência sociocorporal.

A E3 também se utilizou dessas vivências para perceber, segundo ela, o que era mais necessário e o que era menos necessário aprender: “Como tu já tens uma vivência com isso, tu ves o que tu estás precisando aprender mais, e o que tu não precisas”.

Tardif também coloca que esses filtros, que são cognitivos, sociais e afetivos, “perduram ao longo dos tempos já que têm sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos” (apud Figueiredo, 2004, p. 91). E acrescenta que essas experiências sociais vão ser as responsáveis pelo fato de os alunos passarem pela formação inicial sem alterarem suas visões e concepções anteriores.

Neste sentido, a discussão proposta para o momento é sobre as experiências de movimento tidas por esses acadêmicos e a concepção de movimento, de corpo e de Educação Física por eles construídas.

### 5.3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DE MOVIMENTO

Até o presente momento, discuti as implicações percebidas por esses acadêmicos e também por mim entre as suas experiências de movimento e suas vivências do currículo. Elas foram conectadas à questão do repertório motor, à relação entre teoria e prática e à possibilidade de se sentirem mais à vontade no curso e terem experiências diferenciadas no mesmo. Fiz uma reflexão sobre a Educação Física escolar com base nas críticas e elogios dos acadêmicos sobre a disciplina e os professores; estabeleci um diálogo entre essas vivências e

as expectativas que eles tinham em relação ao curso (também à escolha deste) e tentei conhecer a Educação Física escolar que eles vivenciaram. Por fim, discuti características do curso de Educação Física: as vivências ali tidas e as implicações dessas com as experiências de movimento dos acadêmicos, que possibilitaram não apenas a formulação de expectativas, mas também de críticas ao currículo proposto.

Neste momento, gostaria de chamar a atenção para aquela que, ao meu olhar, se constitui na principal implicação entre as experiências de movimento dos acadêmicos e as suas vivências do currículo do curso. O que perpassa essas experiências e essas vivências e também essas implicações é a concepção de Educação Física (e de Educação), de corpo e de movimento. A isso se relaciona também a concepção de professor de Educação Física, de aulas de Educação Física e de currículo de um curso de Educação Física.

Por hora, e para esta investigação, vou discutir e procurar estabelecer relações entre essas implicações e a concepção de Educação Física, de movimento e de corpo revisitando as experiências de movimento já discutidas anteriormente neste capítulo.

Carrero da Costa (et al, 1996) colocam que devemos reconhecer que a formação inicial não se constitui no momento único de socialização para a profissão de professor. Esta acontece ao longo da sua vida e envolve diferentes influências e contextos. Porém, a formação inicial é o ponto central para onde os alunos transportam seus valores, experiências e crenças.

Figueiredo (2004) destacou que muitos alunos que ingressam no curso de Educação Física trazem uma concepção prévia dessa área de estudos. No caso da investigação que ela vem desenvolvendo, os alunos ingressam com uma concepção de Educação Física como promotora de saúde, restrita ao aspecto biológico, como um sistema de treinamento de atletas, instrução de exercícios e outras de tipo equivalente.

Com base nos estudos de Tardif, para investigar como o acadêmico vai interagir com a formação inicial, Figueiredo (idem) partiu do pressuposto de que a experiência social do aluno, que foi construída na sua trajetória (tanto dentro quanto fora da escola), interfere de alguma forma e modela o perfil da formação inicial:

[...] no decorrer do curso, notamos que a relação dos alunos com os saberes curriculares é bastante regulada por suas experiências sociocorporais vividas anteriormente e produz ações específicas como valorizações e hierarquizações decorrentes de elementos inscritos subjetivamente em suas identidades (2004, p. 97).

Pelas experiências de movimento relatadas nas entrevistas, pude perceber a construção de diferentes concepções de movimento humano e também a construção de uma concepção acerca da Educação Física.

Neves (2004) coloca que a natureza e a qualidade das vivências são dimensões influenciadoras, que se caracterizam como marcas capazes de possibilitar a construção de fortes concepções mobilizadoras para a ação, o desenvolvimento e a aprendizagem.

As experiências vivenciadas na infância, em que a variedade dos movimentos foi muito grande e o prazer e a liberdade no brincar foram significativos, nas entrevistas não foram considerados pelos acadêmicos como sendo parte da Educação Física. Acredito que isso ocorreu porque essas experiências se deram em espaços extra-escolares, como em casa, nos vizinhos ou na rua, e sem a participação de um professor que as orientasse. Ali parece ter sido construída uma concepção de movimento específica para a infância e para as vivências do brincar.

As vivências da infância parecem não ter ajudado o acadêmico a estabelecer essa ligação: a compreender que também são parte da Educação Física essas experiências de movimento livres, lúdicas, realizadas em espaços variados. Com isso, é possível supor que a concepção de movimento que teve a sua origem nessas vivências da infância não sustentou a formulação de uma concepção de Educação Física visualizada nessa perspectiva. Os entrevistados parecem não ter percebido a ligação dessas experiências de movimento com a Educação Física, compreendendo que as experiências de movimento da infância fazem parte do universo da cultura corporal de movimento.

A hipótese que tenho para discutir essa situação é que, para os acadêmicos entrevistados (E1 e E3), as experiências que construíram sua concepção acerca da Educação Física foram as vivências da escola. As vivências da Educação Física como disciplina escolar e, de alguma forma, alguns valores e concepções construídos na escola parecem ter sido transferidos para a Educação Física enquanto área do conhecimento.

Pelos relatos que escutei, a Educação Física escolar foi a principal mobilizadora de concepções sobre essa área do conhecimento e do movimento. Neste sentido, gostaria de citar Carvalho (1996) que, ao trazer o conceito de *socialização antecipatória*<sup>25</sup>, acrescenta outro conceito nos seus estudos sobre esse mecanismo de socialização antecipada para a profissão docente. Esse conceito será importante para a discussão deste momento: é o conceito de *aprendizagem por observação*.

---

<sup>25</sup> A socialização antecipada, para Carvalho, envolve a interiorização de modelos de ensino e também uma representação da escolarização, da profissão e do currículo (em particular a disciplina que irão ensinar).

O conceito de *aprendizagem por observação* é utilizado como a representação de uma aprendizagem invisível, intuitiva e imitativa. Essa aprendizagem é de modelos de ensino, de conjuntos de crenças, conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo de uma experiência de muitos anos que os futuros professores tiveram enquanto alunos. Essa aprendizagem é depois transportada para a formação e para a situação de trabalho.

A partir dessas investigações, ao retomar a análise das experiências de movimento da E3 vivenciadas na escola, acredito que houve experiências que contribuíram para a construção de uma concepção de Educação Física que visualiza esta área como voltada para a prática de atividades físicas restrita aos esportes. Não é necessário, neste momento, retomar a análise desse tópico, já que ela foi feita anteriormente, mas apenas lembrar que, nas experiências de movimento da Educação Física escolar que investigamos, o conteúdo hegemônico presente foi o esporte, seja o vôlei, o basquete, o futebol ou o handebol.

Além desse aspecto, também ficou marcada nela a concepção de aula de Educação Física como aquela em que os alunos faziam o que queriam e os professores não exigiam muito deles. O que acontecia nas aulas, pelo que se percebeu, era um *laissez-faire*: aonde o aluno fazia como queria por causa da omissão do professor. Esse modelo de aula nada tem a ver com as já citadas aulas abertas para a experiência, em que o aluno participa do planejamento do que vai ser feito em aula. Nesta perspectiva das aulas abertas (que trabalhei no tópico da concepção de movimento oriunda da fenomenologia), o aluno deve ser o protagonista da aprendizagem e o professor o facilitador. Nas narrações da E3, o aluno, muitas vezes, protagonizou sua própria aprendizagem, não pela facilitação do professor, mas, pela sua omissão:

Ajudou, não por influência de professores. Na época de colégio a gente brincava e jogava sem nenhuma orientação. Essa ausência de professor me ajudou no fato de querer, de estar sempre mais disposto. De certa forma tu aprenderes a te virar sozinho e na faculdade é mais fácil de fazer esse movimento, fazer um esporte, uma brincadeira.

Ao retomar o conceito de *socialização antecipatória*<sup>26</sup>, Carvalho (1996) afirma que uma das conseqüências do processo de socialização antecipada é apresentada por Crum (apud CARVALHO, idem) no modelo da auto-reprodução do fracasso da Educação Física, evidenciando-se a perpetuação de ideologias e práticas de não-ensino pelos seus professores.

---

<sup>26</sup> O conceito de Socialização Antecipatória parte da premissa de que há a interiorização de modelos de ensino e uma representação da escolarização.

A E3 coloca que essas práticas de não-ensino ainda existem na Educação Física escolar e que ainda não se conseguiu instaurar “a nova Educação Física” (E3): “Continua a mesma coisa, eu visito minha escola hoje e continua a mesma coisa e em outras escolas também”.

Para ela, muitas vezes é difícil quebrar com essas concepções antigas, não só na sua atuação como professora, mas também na preparação dos alunos para uma aula diferente daquelas que estavam sendo dadas: “É difícil porque tu passaste a vida inteira te espelhando num método e quando professora tu vêes que esse método é completamente errado e precisas adaptar os teus alunos a um método completamente novo”.

No caso da E3, isso ficou mais evidente ainda, pois, na sua entrada no curso, como ela afirma, a sua intenção era poder praticar as atividades físicas (principalmente os esportes), porque não havia conseguido fazer isso na escola. Percebi, nessa expectativa, também uma projeção pessoal do que seria a área de Educação Física para ela: a prática de atividades motoras, principalmente referentes aos esportes.

O E1, ao ter vivenciado na escola experiências com o movimento que não se reduziram à prática do movimento, mas possibilitaram a experimentação livre, envolvendo bastante o lúdico, ajudaram a construir nele uma expectativa sobre o curso de formação em Educação Física voltada ao saber ensinar. Esse ensinar compreendia não apenas os movimentos, mas o gosto por eles.

O E2 afirmou que sua Educação Física escolar não contribuiu em nada para a sua formação e acredito, pelas suas falas, que a sua concepção acerca da área não se formou na escola. Acho que alguns elementos possam ser encontrados nas escolinhas de que ele participou. Nessas escolinhas, foi mais trabalhado o aprendizado das modalidades esportivas (futebol, vôlei, basquete, ginástica olímpica e natação) e seus gestos técnicos (os fundamentos de cada desporto). Apenas em uma delas ele competiu. Ele afirma que, como criança, o que mais lembra foi o jogo. A experiência que o fez ingressar no curso foi o autotreinamento que ele realizou para competir em maratonas, durante cinco anos.

Pode-se perceber nos relatos desse acadêmico que as contribuições dessas experiências são relacionadas somente à aquisição de um repertório motor e do aprimoramento das qualidades físicas. Sua concepção da área é bastante voltada para o treinamento e pesquisa no âmbito da saúde e do desempenho. Não posso afirmar que essa é a sua única concepção sobre a Educação Física, mas nos relatos colhidos foi a que se fez presente.

Santos (apud SEIBER e SANTOS, 2002) afirma que os professores de hoje foram educados a partir de um modelo racionalista, no qual a corporeidade não era valorizada. Para

ela, a forma como as pessoas vivem sua experiência corporal e sentem sua consciência corporal vai ser um fator determinante no modo que elas se inserirão num grupo social. Assim, acrescenta que é necessário que haja uma revisão do valor, do significado e do conhecimento que os professores possuem do próprio corpo.

As implicações que os acadêmicos detectaram que havia entre suas experiências de movimento<sup>27</sup> e suas vivências do currículo também são perpassadas, no meu entendimento, por uma visão de Educação Física e de movimento.

Primeiramente, ao discutir a questão das experiências anteriores e a aquisição de habilidades físicas e repertório motor, apenas o E1 citou que isso o ajudou não somente na aprendizagem, mas também na criação de novos movimentos. Os demais relacionaram essa implicação somente no sentido da facilidade em aprender os movimentos que estavam sendo ensinados na universidade. Não foi citado o conhecimento, por exemplo, das diversas manifestações da cultura corporal, devido principalmente às brincadeiras de infância.

O movimento, para esses acadêmicos, é visto principalmente na perspectiva do desempenho técnico, como algo a ser aprendido, em que há o movimento certo e o movimento errado já predeterminados. Dessa forma, eles não visualizam o movimento humano na perspectiva de Hildebrandt, que diz que “a forma especial do movimento vai se configurando somente no processo dialógico com as coisas do mundo; já a forma nunca está presente, mas sim resulta do processo desse diálogo” (2003, p.100).

Nesse sentido, o curso de Educação Física também não proporcionou experiências de movimento e reflexões sobre ele que mostrassem ao acadêmico essa dimensão do movimento humano, onde não há a separação do corpo e do espírito, da motriz e da intenção (GORDJIN, apud HILDEBRANDT, 2003).

Uma das discussões mais interessantes está no tópico da relação entre teoria e prática no curso. Um primeiro aspecto que eu percebi foi que a prática, em alguns momentos, serviu como ilustração da teoria. Isso ocorria quando o acadêmico, para poder estabelecer melhor essa relação entre o conhecimento da teoria e a aplicação na prática, se utilizava das experiências de movimento que havia guardado em sua memória. Essa ligação fica mais no sentido de como entender a explicação do professor para aplicar melhor os conhecimentos, do que na perspectiva de terem construído uma visão ampliada da Educação Física, enquanto área do conhecimento responsável pela cultura corporal. Dessa forma, nesses momentos, as experiências já vivenciadas possibilitavam a criação de estratégias para ilustrar o conhecimento que estava sendo colocado.

---

<sup>27</sup> É o tópico 5.1, intitulado como “Aproveitamento do currículo”.

Esse tipo de vivência, muito embora tenha sido positiva e tenha auxiliado o acadêmico em algumas circunstâncias do currículo, parece estar favorecendo a construção de uma visão também dicotômica de teoria e prática, em que não é possibilitado refletir sobre essa prática com o auxílio da teoria.

Infelizmente, como já foi discutido, esse é um problema das licenciaturas em geral, mas, especificamente nesta investigação, um desafio da Educação Física. Os cursos de formação, até então, estavam organizados com as disciplinas teóricas sendo desenvolvidas primeiro no currículo, restando para o final do curso, nos estágios, as oportunidades de vivências práticas. Mesmo em disciplinas de esporte, para os alunos a teoria é o que está sendo visto em sala de aula (normalmente as regras), e a prática diz respeito às vivências de quadra, em que os fundamentos e o jogo são praticados.

Bracht afirma que a concepção das ciências naturais, baseada na matriz positivista, radicaliza a separação entre teoria e prática. Na Educação Física isso gerou e gera um problema da relação entre conhecimento (científico) produzido e a prática pedagógica na área. Além disso, uma outra consequência dessa adoção de concepção de ciência é que: “o conhecimento produzido é, via-de-regra, inútil para a prática pedagógica em questão. A outra é de que o conhecimento produzido não enfrenta a questão do sentido da prática” (BRACHT, 1997, p. 38).

Esse modelo de currículo se encaixa numa perspectiva tradicional de formação. Russel (apud CARREIRO DA COSTA, 1996) afirma que essa perspectiva pode gerar confusão e insatisfação nos estudantes-professores.

Quando os acadêmicos afirmam ser importante saber fazer para saber ensinar, embora haja um progresso no sentido de que existe uma preocupação com o saber ensinar e não apenas um acadêmico preocupado em saber fazer e aprimorar suas capacidades físicas<sup>28</sup>, existe, ao mesmo tempo, um certo reducionismo. Nesse sentido, houve uma evolução daquele aluno que buscava saber fazer, ser um protótipo de atleta, para aquele que busca ser um professor de Educação Física. Mas esse precisa, além de saber ensinar, saber por que está ensinando (BETTI, 1993).

No meu entendimento, essa visão de saber ensinar é insuficiente. Se o acadêmico acha que, para ser um bom professor, basta saber ensinar, é porque acredita que, para o seu futuro

---

<sup>28</sup> Assim sendo, retomo a questão do currículo proposto por Betti e Betti (1996), em que os currículos dos cursos de formação inicial passam do modelo tradicional esportivo para a orientação técnico-científica. Assim, a ênfase excessiva dada às disciplinas práticas e à demonstração por parte do graduando de habilidades técnicas e capacidades físicas passa a ser dada ao ensinar a ensinar, em que o acadêmico aprende a executar a seqüência pedagógica para poder passá-la.

aluno na escola, basta saber fazer o movimento, praticar determinada atividade motora, para que sua aula de Educação Física seja boa.

O currículo, mais do que proporcionar esse tipo de experiências aos futuros professores, precisa propiciar também a eles uma reflexão sobre o ensino e sobre a Educação Física enquanto área em que irão atuar.

Figueiredo (2004) visualiza a causa do reducionismo nos cursos de formação inicial na relação estabelecida com o saber, pautada apenas na prática corporal para o saber ensinar. É importante que o aluno saiba qual a teoria que sustenta sua prática, quais concepções de movimento e de Educação Física estão presentes nas suas experiências e também na sua forma de visualizar a Educação Física e a sua atuação.

Nesse sentido, pude perceber que, em muitos momentos, o curso colabora para a construção de uma concepção de Educação Física baseada no sentido do desempenho do acadêmico nas práticas corporais. Ao mesmo tempo, as experiências são direcionadas na perspectiva de que o aluno pratique as atividades para saber ensinar. Ambas são reducionistas e pautadas numa concepção de movimento que tem as suas raízes nas ciências naturais.

Pude observar que a universidade está, em diversos momentos, reproduzindo a escola. Por exemplo, se o aluno, para se sentir mais à vontade no curso, precisa ter tido algumas experiências prévias de movimento, já que os acadêmicos de Educação Física são em geral ex-atletas e pessoas com certas vivências no ramo, não estaríamos repetindo a Educação Física vivenciada na escola? Para ser aceito, para se sentir à vontade, o aluno precisa saber executar movimentos, ter facilidade em praticar as atividades motoras propostas. Neste sentido, Barbosa (apud RINALDI e SOUZA, 2003) afirma que as universidades acabam por reproduzir o que já acontece na realidade escolar, e se perpetua, assim, um círculo vicioso: a universidade reproduz a escola, que, por sua vez, reproduz a formação profissional.

Qual a concepção de Educação Física e de movimento que sustenta essa prática? Que afirma que talvez só os mais aptos tenham chances de ter bons professores, e, primeiramente, de ter êxito durante o curso?

Sérgio (apud BRACHT, 1997) afirma que a prática da Educação Física equivale à defesa de uma determinada posição filosófica, mesmo que o indivíduo não perceba isso. Jeber (1995) também afirma que toda a prática pedagógica em Educação Física possui, mesmo que não se saiba, uma teoria que a sustenta, transmitindo também valores e conhecimentos sobre a sociedade e sobre o ser humano.

Na Educação Física, parece ainda imperar a concepção de corporeidade humana dualista, em que o homem é composto por duas unidades distintas, o corpo e a mente.

Gonçalves reforça essa crítica, ao afirmar que essa forma de visualizar o corpo como algo independente do homem como um todo (concepção dualista que perpassa a história da Educação Física) se revela em práticas que reduzem a ação educativa a um processo de adestramento físico e “resumem seus objetivos na manutenção da saúde corporal, na aquisição de aptidão física e no desenvolvimento de habilidades motoras e desportivas” (1996, p.175).

Em muitos momentos, os próprios docentes universitários trazem essas concepções consigo e, conseqüentemente, transmitem aos seus alunos. Lurdof (2005), em investigação sobre a concepção de corpo dos professores de cursos de graduação de Educação Física, detectou que a concepção de corpo varia em função da disciplina que o professor ministra, da atividade que exerce e da sua formação:

A visão crítica, que considera o corpo em sua realidade sociocultural está presente, principalmente nos professores que, *a priori*, teriam acesso aos discursos sociopedagógicos decorrentes do aprimoramento acadêmico ou da natureza das disciplinas ministradas. A hipótese inicial de que os professores universitários ainda sustentariam uma concepção de corpo fragmentado não foi confirmada. Os resultados demonstraram que outras perspectivas somam-se a esta representando uma alternativa ao corpo biológico que sempre foi marcante na Educação Física” (LURDOF, 2003, p.5).

Ela conclui que, no caso da universidade investigada por ela, está havendo uma evolução nas concepções de corpo dos professores que formam os futuros profissionais da Educação Física já que, antigamente, a visão reducionista era praticamente dominante na área. Hoje, ela continua valorizada por alguns, mas não é a única.

Neste sentido, o currículo, em muitos momentos acaba possibilitando apenas que os acadêmicos quando professores reproduzam as experiências que tiveram na escola, não os preparando para que reflitam, critiquem e transformem.

Essa atuação do curso foi vista principalmente por E1 e E3, quando ambos formularam uma crítica ao currículo, justamente por dar uma preparação reducionista aos acadêmicos. Retomando a discussão já feita sobre esse assunto, o E1 criticou o curso desde o primeiro semestre, a partir das experiências nas disciplinas práticas dos esportes, que exigiam a técnica de forma exagerada. A E3, pelo contrário, gostou muito dessas atividades ao ingressar na graduação, por não ter tido essas oportunidades na escola. Porém depois, com o decorrer do curso, modificou sua visão e também criticou muitos dos conhecimentos propostos.

Neste sentido, para a E3, o mesmo curso que inicialmente reforçou as concepções reducionistas pautadas nas suas experiências de movimento anteriores<sup>29</sup> (principalmente a Educação Física escolar), no decorrer das disciplinas, principalmente as de cunho teórico, possibilitou essa mudança de visão na acadêmica. Daólio considera que:

[...] a partir da revisão do conceito de corpo e considerando a dimensão simbólica a ele inerente, pode ampliar seus horizontes, abandonando a idéia que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o homem eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a Educação Física pode, de fato, ser considerada como área que estuda e atua sobre a *cultura corporal de movimento* (2003, S34).

Essa constatação nos relatos da E3 contradizem os trabalhos de Crum e Carrero da Costa et al. (apud CARVALHO, 1996), quando esses autores afirmam a permanência de perspectivas e concepções ao longo do curso. Carvalho complementa:

Estes resultados sugerem, portanto, uma incapacidade da preparação formal em alterar expectativas e discursos dos formandos. Aliás, a literatura sobre formação de professores tende a referir que os estudos acerca do impacto socializador da formação inicial revelam o poder limitado dessas experiências relativamente às experiências anteriores e às futuras (1996, p. 19).

Bain (apud CARVALHO, 1996) coloca, porém, que estes estudos sobre o impacto da formação inicial em Educação Física podem ser sintetizados como “inconclusivos”. A afirmação se justifica porque, além dessas investigações serem pouco freqüentes, manifestam conclusões contraditórias e pouco animadoras. Assinala, entretanto que, normalmente apresentam tendências para os resultados que confirmam a idéia da incapacidade da formação inicial (formal) em relação a efetivos impactos sobre os formandos.

Crum (apud CARREIRO DA COSTA, 1996) conclui em um dos seus estudos que os alunos no primeiro ano do curso apresentam concepções de Educação Física com um caráter difuso e que, grande parte das escolas de formação inicial falha na promoção de uma concepção de ensino, ao final dessa etapa.

Assim sendo, a formação inicial vem preparar o acadêmico, muitas vezes, para a repetição dos modelos de ensino e de professor que eles tiveram. González (2004) coloca que diante da problemática das disciplinas dos esportes nos cursos de formação inicial, os cursos

---

<sup>29</sup> Acredito que as concepções sobre o movimento, o corpo e a Educação Física não provêm apenas das experiências de movimento, porém, como o foco investigado nessa pesquisa é este, a discussão é conduzida nesse sentido.

capacitam muito pouco os alunos para desenvolverem competências sociais e técnicas que possam ir além da reprodução.

Figueiredo também denuncia esse quadro de reprodução na formação inicial, afirmando que as experiências trazidas pelos alunos encontram no curso (no caso o curso de Educação Física da UFES) reforços suficientes para consolidá-los: “tanto por parte da estrutura curricular e dos conteúdos de algumas disciplinas, quanto por parte de alguns professores imersos em uma determinada visão de Educação Física” (2004, p. 109).

#### 5.4 ALGUMAS POSSIBILIDADES JÁ CONSTRUÍDAS

Mesmo constatando nesta investigação a forte presença das concepções de Educação Física e movimento ainda pautadas no paradigma das ciências naturais e guiadas pelas funções políticas a que a área obedeceu e vem obedecendo, apresentarei neste momento algumas possibilidades de novos caminhos a serem trilhados.

Nesse sentido, trago as indicações feitas por BETTI e BETTI (1996) e Figueiredo (2004), ao afirmarem a importância de se conhecer as experiências de socialização dos alunos. Betti e Betti acreditam que essas experiências podem ser utilizadas no entendimento do aprendizado pelos outros alunos que não têm conhecimento dessas atividades. Porém, a contribuição mais interessante para a presente investigação é a de Figueiredo (2004), ao afirmar que essas experiências sociocorporais precisam ser conhecidas e que as influências concretas dessas experiências no decorrer da formação inicial devem ser levadas em conta:

Argumentamos, porém, que é preciso compreender e contemplar as experiências sociais do aluno do curso de Educação Física não apenas como forma de interação entre a cultura de origem e a cultura de formação, mas também como uma maneira de intervir e romper com algumas concepções incorporadas e transferidas para os cursos de formação (FIGUEIREDO, 2004, p.109).

Como afirma a autora, a importância de se conhecer essas experiências anteriores, e no caso da minha investigação, as experiências de movimento anteriores, é a fim de que seja possível intervir para romper com algumas concepções atuais e estar ciente de que essas experiências anteriores vão estar, de alguma forma, presentes nas vivências do currículo:

Aceitar essa tese implica reconhecer que na formação inicial estas perspectivas vão estar presentes e que é a partir delas que os alunos vão interagir com as crenças, os conhecimentos e, eventualmente, as habilidades de ensino que neles se pretendem instalar (CARVALHO, 1996, p.19).

Figueiredo (2004) acrescentou que as experiências sociocorporais “têm uma influência direta no currículo, ocasionando mudanças ‘ocultas’ no perfil do curso cuja opção é pela formação de professores e não de treinadores” (ibidem, p. 107).

Por isso, é importante também que os cursos de formação inicial possam adotar uma concepção ampliada de currículo (BETTI e BETTI, 1996), sabendo que esse não acontece só na sala de aula, mas também no relacionamento informal entre professores e alunos, no oferecimento de disciplinas optativas com conteúdos diferentes, os cursos extra-universidade e na participação em eventos acadêmicos. Em todos esses espaços podem ser conhecidas e trabalhadas essas concepções presentes, seja para se modificarem, seja para que se perpetuem.

A proposta aqui apresentada, de conhecer essas experiências, é a de promover, através dessas experiências de movimento anteriores, uma reflexão do acadêmico, com o intuito de questionar as concepções vivenciadas e trazidas ao longo da sua história. E, a partir dessa reflexão e desse questionamento, poder introduzir e trabalhar no sentido da construção de uma concepção ampliada da Educação Física. Essa concepção ultrapassa a visão da Educação Física como a área que ensina o movimento humano, pois trata-se do “ movimento humano com determinado sentido/significado, que por sua vez lhe é conferido pelo contexto histórico-social/cultural” (BRACHT, 1993, p. 16). E este movimento se apresenta na forma de jogos, exercícios ginásticos, esportes e danças.

Hildebrandt (2003) quando discute a formação de professores de Educação Física para as escolas públicas da Alemanha, traz alguns dados muito interessantes. Para o autor, o processo de formação inicial pode ser considerado com um processo de socialização, em que o acadêmico deverá passar de um esportista para um pedagogo do movimento:

Um processo de formação na universidade deve se configurar como um processo de socialização: de experiências biográficas para experiências refletidas pedagogicamente/cientificamente até a competência para pensar e realizar novas construções materiais e ambientais do movimentar-se (2003, p. 98).

No plano proposto por Hildebrandt para a formação de professores da Universidade de Braunschweig, um dos pontos centrais é a mudança do paradigma esportivo de movimento, para o paradigma do ‘se-movimentar’. Esse novo paradigma possui duas conseqüências: a troca dos conceitos teóricos e práticos e a mudança das disciplinas esportivas para os campos de aprendizagem da experiência.

A reflexão sobre as experiências de movimento anteriores à entrada no curso que propus acima é trabalhada por Hildebrandt na Universidade de Braunschweig na primeira fase

dos estágios, quando os acadêmicos são convidados a analisar suas biografias. Na segunda fase do estágio, eles são convidados a se distanciar de suas próprias experiências biográficas, através da análise e planejamento na reconstrução didática do ensino<sup>30</sup> (HILDEBRANDT, 2003).

Além de trabalhar com os acadêmicos, pelos dados colhidos nessa investigação acredito que o currículo em alguns momentos tenha que ser revisto, para auxiliar essa reflexão e essa construção dos acadêmicos. O currículo tem que estar articulado de forma a romper com velhas visões fragmentadas e perpetuar antigas práticas dicotômicas.

Um exemplo desse rompimento é o apresentado por González (2004): o currículo da formação superior em Educação Física precisa assumir o esporte como um campo de estudo e que precisa ser melhor compreendido. Nesse sentido, o curso de Educação Física da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) desenvolveu uma proposta para o estudo do campo dos esportes, tendo em vista a formação profissional na área.

A partir dessa proposta, o estudo do campo dos esportes se organiza em onze componentes curriculares, distribuídos entre os semestres (primeiro a quinto) e divididos nos seguintes temas: a estrutura dos esportes, a metodologia de ensino, a pedagogia dos esportes, as etapas da formação esportiva, o planejamento da formação esportiva, os elementos psicossociais e os elementos históricos sociais.

Com isso, além de deslocar o foco do ensino de algumas modalidades esportivas, o curso pode aprofundar a discussão de alguns elementos que são comuns no processo de aprendizagem de todos os esportes.

Os docentes universitários também precisam estar conscientes de que terão que trabalhar com alunos que estão imersos em representações da área que os cursos de formação não estão querendo reproduzir. E para isso, precisam auxiliar esse rompimento, proporcionando experiências e reflexões que instrumentalizem o acadêmico para tal feito.

---

<sup>30</sup> Os estágios propostos possuem três fases. Para maiores detalhes sugiro, leitura integral do artigo original, *A Formação de professores de Educação Física para escolas públicas na Alemanha*, Hildebrandt, 2003. Ver Referências Bibliográficas.

## 6 APONTAMENTOS FINAIS

A temática central investigada nesta pesquisa refere-se às experiências de movimento de acadêmicos de Educação Física e suas implicações nas vivências do currículo da graduação.

Originada em inquietações pessoais que foram surgindo durante meu percurso acadêmico e reforçada pelas leituras que neste período vim realizando, a proposta inicial era investigar as histórias de vida desses acadêmicos e estabelecer algumas ligações com as suas vivências do currículo. Entretanto, ao aprofundar as leituras e também os questionamentos, passei a focalizar as experiências de movimento desses alunos.

Para orientar minhas iniciativas de investigação foi importante ter como objetivos iniciais alguns questionamentos relacionados à temática. Primeiramente, foi necessário conhecer as experiências de movimento dos investigados, em seus diversos espaços e manifestações (rua, parques, escola, casa, universidade, clubes, etc.). Esse momento foi importante, porque pude tomar conhecimento de detalhes dessas experiências, aspectos considerados positivos e outros considerados negativos, elementos que estiveram presentes, opiniões que foram formadas e sentimentos que foram vivenciados e externalizados no relato.

Percebi também que era importante saber quais foram os motivos que levaram os participantes da pesquisa a ingressar em um curso de formação inicial em Educação Física e que expectativas tinham em relação ao mesmo. Nas primeiras entrevistas, já pude constatar ligações entre as experiências de movimento e o ingresso nessa área de formação superior, bem como implicações nas expectativas que possuíam em relação ao curso.

Como o foco central dessa pesquisa foi investigar as implicações das experiências de movimento nas vivências do acadêmico de Educação Física em relação ao currículo da graduação, foi necessário compreender como os acadêmicos do curso de Educação Física vivenciam esse currículo. Nesse sentido, foi importante conhecer o seu pensamento sobre as disciplinas e atividades do currículo, sobre os seus professores, sobre o processo de ensinar e aprender, além de conhecer algumas experiências que o tenham marcado.

Após as análises das primeiras entrevistas, achei necessário aprofundar os questionamentos em um segundo momento, quando pude direcionar as entrevistas mais no sentido das implicações, a partir da fala de cada um dos participantes.

A imersão na literatura foi bastante instigante no sentido de me motivar para conhecer mais e investigar essa temática. Destaco principalmente o estudo da professora Zenólia C.

Figueiredo sobre as experiências sociocorporais e a formação docente em Educação Física, e as pesquisas do grupo de Carrero da Costa sobre o impacto da formação inicial na preparação profissional dos acadêmicos da área.

A partir das entrevistas e das análises feitas, sistematizei as implicações encontradas em três grupos assim denominados: aproveitamento do currículo; escola e universidade; concepção de Educação Física e de movimento.

Acredito que nessa análise estão contidas contribuições significativas deste estudo, porque permitiu reflexões sobre diferentes aspectos que estão presentes na formação inicial dos acadêmicos.

Nas questões relativas ao aproveitamento do currículo, pude constatar como a aquisição de um repertório motor em experiências de movimento progressas ao ingresso na graduação facilita novas aprendizagens no curso. Outro aspecto que encontrei é que as experiências de movimento vivenciadas antes do ingresso no curso ajudam o acadêmico na integração da teoria e prática, durante o curso.

O segundo grupo de implicações entre as experiências de movimento e as vivências do currículo diz respeito a algumas práticas ocorridas na Educação Física escolar e as relações que pudemos estabelecer com as vivências do currículo. As experiências de movimento que os acadêmicos tiveram anteriormente influíram nas expectativas que eles têm em relação ao curso. Essas implicações, pelo que percebi, são frutos principalmente das experiências de movimento da Educação Física escolar.

A partir dessas experiências progressas, os acadêmicos construíram concepções acerca da Educação Física como área de conhecimento e como prática pedagógica. Como toda aula de Educação Física é sustentada por uma concepção de movimento e de corporeidade, os acadêmicos também foram construindo concepções sobre o movimento e o corpo condizentes com a concepção da área. Essa implicação, na minha visão é a principal contribuição dessa pesquisa. Jeber (1995) coloca que toda a prática, mesmo que não o saiba, possui uma teoria que a sustente. Por isso, acredito que as experiências de movimento que os acadêmicos tiveram, principalmente na Educação Física formal (escola), contribuíram na formação da concepção de Educação Física com que eles ingressaram no curso. As práticas pedagógicas que eles vivenciaram estavam perpassadas por teorias, por concepções de Educação Física e de movimento, que, de certa forma, favoreceram a construção de expectativas e visões acerca da área e da profissão.

Essa conclusão vai ao encontro dos resultados dos trabalhos já citados de Carvalho (1996), Carrero da Costa (1996) e Figueiredo (2004), que afirmam que as experiências

anteriores ao ingresso no curso de graduação colaboram para a construção de uma concepção de Educação Física e do movimento que nem sempre é modificada pela formação inicial.

Para uma próxima investigação, acredito que seja interessante focar a discussão na questão da concepção de movimento e de Educação Física que os acadêmicos possuem, antes e durante o curso, procurando conhecer e compreender a influência da formação inicial na construção do professor de Educação Física e das suas concepções.

Acredito que neste trabalho foram encontrados aspectos interessantes e estabelecidos diálogos importantes com a literatura da área. As discussões contidas neste relatório pretendem oferecer a docentes universitários e coordenadores de curso, em especial do curso investigado, dados que venham contribuir para reformulações de currículo e para a construção de novas alternativas na formação inicial.

Assim, acredito que os cursos de formação inicial possam auxiliar o acadêmico a evitar a reprodução das já consolidadas práticas da Educação Física, principalmente no que diz respeito à Educação Física escolar.

Por fim, gostaria de colocar a importância desse trabalho em minha vida, não somente na perspectiva acadêmico-profissional, mas também na pessoal, pelas oportunidades de crescimento que a construção desta dissertação me permitiu. Além de poder refletir seriamente sobre a minha área e também sobre minha atuação profissional, esta investigação trouxe aprendizado e amadurecimento pessoal.

Passei por momentos difíceis e de crise, achando que não iria conseguir, ou que a investigação proposta não era relevante. Hoje, porém, encerro esse relatório na certeza de estar contribuindo para a construção da formação inicial em Educação Física.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, Lizete Shizue B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.

BETTI, Mauro. Corpo, cultura, mídias e educação física: novas relações no mundo contemporâneo. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 10, n.79, dez. 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd79/corpo.htm>. Acesso em: 15 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Perspectivas na Formação Profissional. In: MOREIRA, Wagner Way (org). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993. p. 239-253.

\_\_\_\_\_; BETTI, Irene C. Rangel. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**. Rio Claro, v.2, n.1, jun. 1996.

\_\_\_\_\_; ZULIANI, Luís Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, ano 1, n.1, p. 73-81, 2002.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2.ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRANDL, Carmen E. Henn. A consciência corporal na perspectiva da educação física. **Revista do CONFEF**. Rio de Janeiro, n. 2, ano 1, p. 30-32, mar. 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/ SEF, 1996.

BRASIL. **Resolução n.7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 5 de abril de 2004. Seção 1, p. 18.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002.

CARDOSO, Osney Marcos. **Educação física na escola pública: como os próprios profissionais percebem sua área de atuação**. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 8, n 56. Janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 18/10/2006.

CARRERO DA COSTA, Francisco et al. **Formação de professores em educação física**. Lisboa: Edições FMH, 1996.

CARVALHO, Luís Miguel. O estudo da socialização dos professores em educação física: uma revisão e um convite. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**. n.13, p.11-37, 1996.

CASTALLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CASTRO, Rosângela L. V. G. de. **O processo de socialização ocupacional de estudantes do curso de graduação em Educação Física pela UFSC**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2003.

CECCO, Luciana H. **Refletindo a prática pedagógica da Educação Física a partir dos pressupostos da teoria do interacionismo simbólico e da teoria do agir comunicativo**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2000.

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em educação física** (Licenciatura Plena). Departamento de Educação Física. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2005.

CEREZO, Cipriano Romero. Una visión de la educación física em el currículum escolar através de la biografía de los futuros maestros de la especialidad. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 4, n.16, out. 1999. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd16/bibliogr.htm>. Acesso em: 05 jun. 2005.

CHICATI, Karen C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v.11, n.1, p.97-105, 2000.

COUTO, Jeffrey A. **O mercado de trabalho**. Trabalho de Conclusão da Disciplina Prática de Pesquisa em Educação Física. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2003.

CUSTODIO, Laís Teresinha. A cultura corporal na escola: suas inter relações com a construção de conhecimentos: avanços e possibilidades. **Revista Digital**. Buenos Aires – Ano 5, n.66. Novembro de 2005. Disponível em [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com). Acesso em 10/10/2006.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e a sua prática**. 6.ed. Campinas: Papirus, 1997.

DAÓLIO, Jocimar. Fenômeno social e esporte na formação profissional em educação física. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v.9, n.1, p. 111-115, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 15, n.1, p.17-32, jan./jun. 2001.

FARIA JÚNIOR, Alfredo G. **Fundamentos Pedagógicos: educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. Vol 2, 1992.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**. Porto Alegre, v. 10, n.1, p.89-111, 2004.

FISCHER, Beatriz T. D. Ponto e contraponto: harmonias possíveis no trabalho com histórias de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena (Org). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**, EDPUC/RS, 2004.

FONSECA, Gerard. M. Martins. Aprendizagem e desenvolvimento motor. 2000. **Apostila** (Guia de utilização para auxílio em sala de aula). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1º semestre, 2003.

FREIRE, Elisabete dos Santos; VERENGUER, Rita de Cássia; REIS, Marise C. da Costa. Educação física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.1, n.1, p. 39-46, 2002.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996, p. 10-17.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. Delimitando os conteúdos da cultura corporal que correspondem à área da Educação Física. **Conexões**. Campinas, v.1, n.1, p.39-54, 2003. Disponível em: <http://www.unicamp.br/fef/publicacoes/conexoes/v1n1/4delimitando.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2006.

GHILARDI, Reginaldo. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. **Motriz**. Rio Claro, v. 4, n.1, jun.1998.

GODINHO, M. et al. **Controle motor e aprendizagem**. Lisboa: FMH Edições, 1999.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Questões metodológicas e as ciências naturais e humanas. **Síntese Nova Fase**. Belo Horizonte, v. 22, n.70, p. 367-382, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Sugestão de procedimentos de análise de cunho fenomenológico-hermenêutico**. [s.n] 2000.

\_\_\_\_\_. Notas de aula. Pesquisa IV. 2006.

GONZALEZ, Fernando Jaime. O estudo do esporte na formação superior em educação física: construindo novos horizontes. **Movimento**. Porto Alegre, v.10, n.1, p.213-229, 2004.

HILDEBRANDT, Reiner. Reflexões pedagógicas sobre currículo em educação física. **Kinesis**, v.1, n.1, p. 27-34, jul. 1985.

\_\_\_\_\_; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

\_\_\_\_\_. A Formação de professores de educação física para as escolas públicas na Alemanha. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v.14, n.2. p. 97-103, 2sem. 2003.

\_\_\_\_\_. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. (Coleção Educação Física).

JEBER, Leonardo José. A relação teoria e prática no ensino e suas implicações na área da Educação Física Escolar. **Motrivivência - educação física: teoria e prática**. Florianópolis, ano 7, n.8, p. 80-90, dez. 1995.

JOÃO, Renato Bastos; BRITTO, Marcelo de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Educação Física Esportiva**. São Paulo, v.18, n.3, p.263-272, jul./set. 2004.

JÚNIOR, Edgard Matiello et al. Lesões desportivas entre universitários de educação física: em busca de pistas pedagógicas a partir de estudo de determinantes através de morbidade específica referida em Sorocaba/SP. **Revista Paranaense de Educação Física**. Curitiba, v.1, n.1, p. 33-43, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez. 1999.

KUNZ, Eleonor. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física. **Motrivivência – Educação Física: teoria e prática**. Florianópolis, ano 07, n.8, p. 47-53, dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e intervenção em educação física e ciências do esporte. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v.10, n.1, p. 87-93, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí. UNIJUÍ, 1991.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí. UNIJUÍ, 1994.

LIMA, Lenir Miguel de. A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática. **Pensar a Prática**, v.4, p.46-66, jul./jun. 2000-2001.

LINCZUK, Edson Luiz. **Pedagogia e Educação Física**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em: <http://www.utp.br/Proppe/edcient/BibliotecaVirtual/ME/Edson%20Linczuk/Edson%20Linczuk.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2006.

LUCENA, Ricardo. **Futsal e a iniciação**. 4.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Concepções de corpo na graduação em educação física: um estudo preliminar com professores. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, v. 9, n. 66, nov, 2003. Disponível em: <http://www.boletimef.org/?canal=12&file=1223>. Acesso em: 25 dez. 2006.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Loyola, 2000.

MORAIS, Regis. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner Way (org). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993, p. 71-88.

NEGRELLI, Juan Manuel. La formación de Profesores de Educación Física: entre el proceso de aprendizaje de prescripciones científico-tecnológicas y la reconstrucción del campo profesional. Córdoba: IPEF, 2002. **Revista Digital**. Buenos Aires, n.85, jun. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd85/form.htm>. Acesso em: 5 dez. 2006.

NEGRINE, Airton. **Terapias corporais**: a formação pessoal do adulto. Porto Alegre: Edita, 1998, p. 20-23.

NEVES, Rui. A educação física revisitada a partir das experiências escolares de futuros professores do 1º CEB. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 10, n. 77, out. 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd77/ef.htm>. Acesso em: 10 set. 2006.

\_\_\_\_\_. Contextos pessoais e formação em educação física. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 11, n. 95, abr. 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd95/form.htm>. Acesso em: 15 dez. 2006.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PELEGRINI, Ana Maria et al. O comportamento motor no processo de escolarização e a formação de professores de educação básica. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 10, n. 81, fev. 2005. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd81/motor.htm>. Acesso em: 9 dez. 2006.

PEREIRA, Érico Felden; GRAUP, Susane. Aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho atlético de calouros de educação física. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 11, n. 104, jan. 2007. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd104/aptidao-fisica.htm>. Acesso em: 15 jan. 2007.

PEREIRA, Flávio Medeiros. SILVA, Adriane Correa da. Sobre os conteúdos da educação física no ensino médio em diferentes redes educacionais no Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v.15, n.2, p. 67-77, 2.sem. 2004.

PEREIRA, Juliana Martins. HUNGER, Dagmar; NETO, Samuel de Souza. As disciplinas esportivas nos cursos de bacharelado em educação física e esporte: o voleibol e a relação teoria e prática. **Revista Digital** - Buenos Aires, ano 11, n.97, jun/2006. Disponível em [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com). Acesso em: 02 dez. 2006.

RINALDI, Ieda P. Barbosa; SOUZA, Elizabeth P. Machado de. A ginástica no percurso escolar dos ingressantes dos cursos de licenciatura em educação física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Porto Alegre, v.24, n.3, p.159-173, 2003.

ROSÁRIO, Luis Fernando R.; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz**. Rio Claro, v.11, n.3, p. 167-178, set./dez. 2005.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 11.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, Rodrigo R. F.; KOCIAN, Rafael. As possibilidades das brincadeiras infantis e jogos populares nas aulas de educação física infantil: um estudo de caso. **Revista Digital**. Buenos Aires. Ano 11, n. 99, ago. 2006. Disponível em [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com). Acesso em: 20 nov. 2006.

SANTOS, Luis Silva. Labirintos da educação física. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v.13, n.2, p. 63-70, 2002.

SANTOS, Suzana Schuch; SEIBERT, Flávia Regina. A expressão corporal na formação de educadores. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 8, n.55, dez. 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd55/expre.htm>. Acesso em: 15 dez. 2006.

SILVA, Sheila A. P. dos Santos; CARNEIRO, André Bartholomeu. Perfil de ingressantes e razões de escolha pelo curso superior de educação física. **Revista Motriz**. Rio Claro, v.12, n.1, p.9-21, jan./abr. 2006.

SILVEIRA, Juliano. **A educação física escolar nas escolas públicas e os seus conteúdos**: uma análise sobre a postura dos educadores acerca de seu campo de trabalho. Disponível em [www.cref.com.br](http://www.cref.com.br). Acesso em: 10 set. 2006.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina C. Almeida Rego. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber, 2004. p. 63-86.

TANI, Go. Educação física na educação infantil: pesquisa e produção do conhecimento. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 110-115, 2001.

\_\_\_\_\_; MANOEL, Edison de Jesus. Preparação profissional em educação física e esporte: passado, presente e desafios para o futuro. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v.13, p.13-19, dez. 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Dourivaldo. O desporto escolar no ensino fundamental: uma abordagem fenomenológico-hermenêutica de treinos e de jogos de futsal. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v.14, n.2, p.73-84, 2003.

TIBEAU, Cynthia C. Pasqua M. Entraves para a compreensão da criatividade no ensino e na formação do profissional de educação física. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 8, n.51, ago. 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd51/criativ.htm>. Acesso em: 5 dez. 2006.

TREBELS, Andreas H. Plaidoyer. Para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. **Revista Brasileira de Ciências de Esporte**. Porto Alegre, v.13, p. 338-344, 1992.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Metodologia científica do treinamento desportivo**. 3.ed. São Paulo: Ibrasa, 1984.

VALENÇA, Maria E. Tomé. **Reflexões sobre a educação, a língua, a gramática e o ensino da língua portuguesa.** Revista Eletrônica do Curso de Letras da UTP. Vol. 4, n. 04, jun.2002. Disponível em <http://www.utp.br/eletras/ea/eletras4/Artigos.htm>. Acesso em: 30 out. 2006.

VILLAS BÔAS, Marcelo da Silva; FONTANELLA, Francisco Cock; PEREIRA, Vanilo Rodrigues. As faces do esporte e da Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM.** Maringá, v.11, n.1, p. 87-96, 2000.

WEINBERG, Robert S. GOULD, Daniel. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 310-314.



## ANEXO B - Roteiro da Entrevista 1

1. Qual a história de vida desses acadêmicos? Quais suas histórias de movimento e com o movimento? Seus familiares possuem ligação com o esporte? Que tipo? E ele? Como esse acadêmico vê suas experiências progressas como aluno? Que tipo de influência elas tiveram na sua vida?
2. Estas vivências poderiam ter influenciado sua escolha pelo curso de Educação Física? Que razões levaram esses acadêmicos a optar pelo curso de Educação Física? Existem razões claras? Quais são elas? Elas provêm de que tipo de experiências progressas?
3. Como foram suas experiências como alunos nas aulas de Educação Física da educação básica? E na primeira infância? Ele praticou atividade física no contexto extra-escolar? Que esportes? Com que frequência? Que tipo de atividades foram essas? Ele gostava? E seus pais?
4. Como foram seus professores de Educação Física? E seus técnicos? Existia algum atleta que lhe causava admiração? Por quê?
5. Como ele vivencia o currículo acadêmico? Quais as disciplinas que lhe causam maior interesse e prazer? Por quê? O que ele mudaria no curso? O que ele mudaria na sua forma de fazer o curso? Como ele se vê dentro de um curso de Educação Física? Quais eram suas expectativas em relação ao curso de Educação Física? E hoje, quais são? Quais suas expectativas profissionais?
6. Como ele via a Educação Física quando era aluno? Como ele a vê hoje? Como eram seus professores de Educação Física? Para ele, como deve ser um professor de Educação Física? Como ele quer ser enquanto professor?

ANEXO C – Autorização do chefe de departamento do curso de Educação Física

**Caxias do Sul, 15 de Abril de 2006.**

A/C

**Paulo E. Gedoz Carvalho**

**Chefe de Departamento do Curso de Educação Física**

**Universidade de Caxias do Sul**

Venho, por meio deste, solicitar a autorização da coordenação do Departamento de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul para a participação de acadêmicos do curso de Licenciatura Plena em Educação Física nas entrevistas ligadas ao projeto de pesquisa: “Implicações da vida de movimento do estudante de Educação Física”, desenvolvida por Daiane Toigo Trentin, mestranda do PPGEduc – Unisinos.

As entrevistas terão o objetivo de conhecer as experiências de movimento de estudantes de Educação Física e compreender como eles estão vivenciando o currículo do curso.

A participação dos acadêmicos é totalmente voluntária, podendo ser interrompida no decorrer da pesquisa. Durante a realização da pesquisa, asseguramos a possibilidade de receber informações sobre qualquer procedimento a ela relacionado. Asseguramos, outrossim, que todas as informações contidas nas entrevistas serão tratadas com o máximo sigilo e a sua identidade não será revelada de nenhuma forma.

Sem mais para o momento, agradeço,

---

Daiane Toigo Trentin  
Mestranda em Educação  
PPGEduc - Unisinos

ANEXO D - Consentimento do Chefe de Departamento e Coordenador do Curso de  
Licenciatura Plena em Educação Física

**CONSENTIMENTO PARA A ENTREVISTA**

Eu, Paulo E. Gedoz Carvalho, estou plenamente de acordo em permitir a participação dos acadêmicos do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física nas entrevistas, estando ciente que os dados coletados serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.

---

Prof. Dr. Paulo Gedoz Carvalho  
Chefe de Departamento Educação Física  
Coordenador do Curso de Educação Física  
Universidade de Caxias do Sul

Pesquisador responsável: Daiane Toigo Trentin, mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS - Fone: 35911100 – ramal 1158

Orientadora : Dra. Maria Augusta Salin Gonçalves

## ANEXO E - Termo de Consentimento Informado entregue aos participantes da pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO – TCLE**

Estamos convidando o Sr. (a) para participar de entrevistas ligadas ao projeto de pesquisa “, desenvolvida por Daiane Toigo Trentin, mestranda do PPGEdu – Unisinos.

As entrevistas terão o objetivo de conhecer as experiências de movimento de estudantes de Educação Física e compreender como eles estão vivenciando o currículo do curso,.

A sua participação é totalmente voluntária, podendo ser interrompida no decorrer da pesquisa. Durante a realização da pesquisa, lhe asseguramos a possibilidade de receber informações sobre qualquer procedimento a ela relacionado. Asseguramos, outrossim, que todas as informações contidas nas entrevistas serão tratadas com o máximo sigilo e a sua identidade não será revelada de nenhuma forma.

**CONSENTIMENTO PARA A ENTREVISTA**

Eu,-----, estou plenamente de acordo em participar da entrevista, estando ciente que os dados coletados serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.

Assinatura: -----

Data: -----

Pesquisador responsável: Daiane Toigo Trentin, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS - Fone: 35911100 – ramal 1158

Orientadora : Dra. Maria Augusta Salin Gonçalves

## ANEXO F - Modelo do questionário entregue aos entrevistados

Entrevistado n: _____	Data: _____
Nome: _____	
Endereço: _____	
A    Ano de ingresso: _____	Semestre: _____
Créditos Cursados: _____	Previsão de Formatura: _____
Disciplinas Cursadas: _____	
_____	
_____	
_____	
_____	
Experiências de movimento: _____	
_____	
_____	
_____	
Experiências profissionais: _____	
_____	
_____	

## ANEXO G - Entrevista número 2 com E4

Entrevista	Interpretação	Temáticas
<p>1. Na primeira entrevista tu falaste dos professores da escola, de Educação Física. Hoje, no curso, como tu te lembras desses professores da escola?</p> <p>E4 – A maioria dos meus professores foram ótimos, tanto na escola pública como na particular. Professores com quem eu aprendi, então eu não tenho reclamações quanto a eles, não foram professores que chegavam e jogavam uma bola e se virem.</p> <p>2. E durante alguma disciplina, tu chegaste a lembrar deles em algum momento, de alguma postura. Ou tu apenas lembraste como bons professores, ou talvez tu utilizes algumas partes boas que tu enxergavas neles...</p> <p>E4 – Eu lembro, que quando eu fiz basquete, a professora que eu tive na sétima série, quando a gente jogava mais vôlei, tinha a professora Renata, nossa era muito parecida com a Dedé. Ela não te deixava fazer o que queria, ela chegava e dizia hoje nós vamos fazer isso e é isso e todo mundo vai fazer e eu vou ensinar. Então quando eu fiz basquete eu lembrava da postura dela porque ela tinha muito a postura de fazer o que ela ensinava, então eu aprendi bastante com ela.</p>	<p>Para ela, os bons professores são os que realmente se preocupam em ensinar</p> <p>Encontra semelhanças entre as duas professoras e enquanto fez a disciplina de basquetebol lembrou dessa outra professora. Valoriza também na faculdade o professor que se preocupa realmente em ensinar</p>	<p>O professor</p> <p>O professor</p>

<p>3. Tu tiveste um professor de basquete na escolinha? E4 – Tive, mas não era a mesma coisa.</p> <p>4. Tu falaste na Entrevista 1 e hoje também que na escola era o professor que dava aula, não o aluno como acontece na universidade. Tu tens alguma preferência quanto a isso, tu comparas essas aulas dadas por alunos ou professores... E4 – Não vejo nada quanto a isso, porque a gente tem que aprender a dar aula. Até porque muita gente não trabalha na área e é uma chance de poder ter essa experiência.</p> <p>5. Na escola tu aprendeste menos futebol, porque as gurias não gostavam tanto. Como é para ti o futebol e basquete hoje na faculdade? E4 – Eu jogava quando dava na escola, mas na universidade, participei o máximo possível. Fui muito bem no futsal, adorava fazer. Basquete não fui tão bem, mas me esforcei. Pretendo fazer ainda futebol avançado com o Mauro, que é uma eletiva, porque é algo que eu gosto. É uma pena porque elas não gostavam, não quer dizer que precisavam participar, mas eu gostava.</p> <p>6. E do basquete tu não gostavas? E4 – Não é o bicho, não me dou muito bem, até por causa da minha tendinite, dói</p>	<p>direcionando a aprendizagem dos alunos.</p> <p>Mesmo não tendo vivências com o futebol na escola, não perdeu o gosto pelo esporte e pode agora na universidade aprendê-lo melhor.</p>	<p>O prazer em se movimentar</p> <p>O prazer em se movimentar</p>
--	--	---

<p>muito quebrar o pulso.</p> <p>7. Tu falaste que o basquete tu não jogas muito bem porque tu não havias tido muitas vivências. Como é isso? É tua opinião mesmo, ou talvez seja só um pensamento que tu trouxeste naquele momento?</p> <p>E4 – Não sei, pode ser que fazendo Basquete 2 eu me dê melhor. Talvez porque não seja o meu esporte preferido. Só isso. Não que eu não queira aprender mais sobre.</p>	<p>Não relaciona o fato de não ter tido uma experiência satisfatória com a escolinha de basquete ao fato de não ter tido êxito na universidade. O motivo levantado é ser ou não o seu esporte preferido. Mesmo assim, na faculdade não é tempo de ter preferências quanto a isso.</p> <p>O fato de não ter ido bem anteriormente não a faz desestimular, pelo contrário, a faz esforçar-se mais para poder ensinar.</p>	<p>As experiências anteriores e o currículo</p>
<p>8. O fato de tu não gostares não tem uma implicação no sentido de não querer aprender...</p> <p>E4 – Pelo contrário, tenho que me esforçar mais para poder aprender. Depois quando tu vais dar aula na escola, vai ficar muito mais difícil.</p>		<p>As experiências anteriores e o currículo</p>
<p>9. Na ginástica olímpica, tu disseste que tinhas que fazer “mil vezes o mesmo salto”, tu tens vivências parecidas ainda hoje no curso?</p> <p>E4 – No curso não tem nada parecido, infelizmente.</p>	<p>Sente que os conteúdos são trabalhados rapidamente – sem aprofundar. (mas porque gosta).</p>	
<p>10. Nem com ginástica, nem com o treinamento?</p> <p>E4 – Talvez com o bacharelado tenha alguma disciplina que seja parecida. Na</p>	<p>Coloca em questão o fato de ter achado a disciplina Ginástica curta pelo gosto que ela tem com a modalidade. Talvez quem</p>	

<p>licenciatura, na disciplina de ginástica quem ensinou rolinho pros colegas, coisa básica de criança que muita gente não sabe fazer, não teve assim... <b>A gente passa muito rápido nessas disciplinas. Não sei se é porque eu gosto, porque eu me interesso. Porque para algumas pessoas passou e pronto, mas talvez porque eu goste, eu me interesso...</b></p> <p>11. Esse tipo de trabalho envolvendo repetição tem algum tipo de vivência, não só na ginástica olímpica?</p> <p>E4 – A gente tem quando faz prova de alguma coisa prática, tipo atletismo, lançamento de disco, então a gente repete várias vezes até a hora da prova. Então não vai sair perfeito, para ti aprender, ganhar nota... Não tem muitas coisas que tu vais ter que repetir. Claro, tipo basquete, hoje é bandeja, então tu vais fazer mil vezes bandeja, mas não que ela vá te dar nota por isso. <b>Isso é porque tu vais ter que aprender porque futuramente tu vais ter que saber isso e mais outras coisas. Eu não vejo como a mesma coisa.</b></p> <p>12. A professora de ginástica olímpica exigia, mas era legal. E na faculdade tu tens professores parecidos, em algum momento tu comparas?</p> <p>E4 – <b>Comparar não muito.</b> Tem os que todo mundo gosta, os que todo mundo</p>	<p>não conheça não tenha sentido essa falta.</p> <p>O ensinar e a questão da perfeição do gesto motor de um esporte</p> <p>No curso está presente também a repetição do gesto motor ideal, mas ela não vê com o mesmo sentido da escolinha. Na faculdade é importante saber executar, para saber ensinar.</p> <p>Não possui o hábito de comparar professores de escola e de universidade, exceto no caso da prof. Renata.</p>	<p>Repertório motor Escolinha e esporte escolar</p> <p>O professor</p>
--	---	--

<p>odeia, os que tu te dás melhor, mas não faço muita comparação. Até porque a maioria dos professores universitários já lecionou em escola ou ainda lecionam, então eles têm assim um jeito com o pessoal. Alguns tão meio saturados.</p>		<p>Experiências anteriores e o currículo (facilidade motora)</p>
<p>13. Tu não chegaste a compará-los, a ter um professor ideal...</p>		
<p>E4 – Não.</p>	<p>A ginástica olímpica como iniciação esportiva e até vivência de movimento sistematizada contribuiu para aquisição de seu repertório motor, facilitando as vivências futuras.</p>	<p>Experiências anteriores e o currículo (facilidade motora)</p>
<p>14. No jazz, por ter dificuldade, tu acabaste desistindo de fazer. E hoje, tu também desistes quando não consegues fazer alguma coisa?</p>		
<p>E4 – Não, de jeito nenhum.</p>	<p>Não apresenta a mesma dificuldade que muitos de seus colegas.</p>	
<p>15. Nas disciplinas que tu não consegues fazer...</p>		
<p>E4 – Não tem não conseguir fazer. Eu vou conseguir, eu consigo e insisto até passar.</p>		
<p>16. Tu sempre tiveste facilidade em fazer movimento, desde os tempos de escola?</p>		
<p>E4 – Depois que eu comecei a fazer ginástica olímpica e nunca parei de fazer atividade física; eu não tive problema.</p>		
<p>17. Hoje no curso tu não tens essas dificuldades?</p>		
<p>E4 – Não tenho. Eu vejo no curso colegas com bastante dificuldade, meu Deus, como não conseguem fazer isso que para mim é</p>		<p>Experiências</p>

<p><b>tão fácil.</b></p> <p>18. Tu achas que ginástica olímpica te ajudou nisso? Tu fizeste muitas escolinhas, né?!</p> <p>E4 – Nossa me ajudou muito, Fiz dos sete aos treze anos. Foi muito bom para mim.</p> <p>19. E a dança, tu fizeste ensaios para apresentação do curso. Tu tens algum tipo de vivência com a dança no curso ou tu aprendeste de coisas anteriores, extra?</p> <p>E4 – Na verdade tive que ir atrás. Fui dar aula para criança, e dar aula de dança é muito difícil. Não é a mesma coisa tu fazer e ir dar aula, tu ter que fazer mil outras coisas, tipo marcar passo, coordenar um monte de pessoas... Para ti fazer é bem mais fácil.</p> <p>20. Na infância juntavas todos os amigos e experimentavas muitas coisas, no curso tu tens esses espaços de experimentação...</p> <p>E4 – <b>Para mim foi diferente fazer atletismo, por exemplo, fazer lançamento de dardo, eu só tinha visto na televisão. Tem coisas que para mim são novas, para mim é experiência, mas para alguns talvez já tenham feito, já tenham vivido na escola.</b></p> <p>Nem todas as escolas têm a possibilidade de ter, por exemplo, um disco. <b>Eu nunca tinha visto um disco, salto em altura foi a primeira vez, foi ótima a experiência. Eu</b></p>	<p>A possibilidade de maior experimentação de materiais de modalidades na faculdade possibilitou experiências diferentes a ela, porém essas foram agradáveis devido também à facilidade encontrada na execução.</p> <p>A facilidade nos movimentos não a constrangeu na nova aprendizagem.</p>	<p>anteriores e o currículo</p>
---	--	---------------------------------

<p><b>não tive dificuldade e foi muito bom.</b></p> <p>Enquanto eu tive colegas que não tinha jeito, não saía. Por exemplo, a Camila, todo mundo ria dela, ainda bem que ela não estava nem aí.</p> <p>Eu achava que ia matar um com isso aqui, mas aí tu sabias que tinhas que dar o passo, o giro, tu vais pegando o jeito. Bah, foi muito bom.</p> <p>21. Se tu tivesse tido na escola, tinha sido diferente?</p> <p>E4 – <b>Talvez mais fácil. Mas como não tive dificuldade, achei maravilhoso.</b> Não sei como teria sido. Pelo menos ver o instrumento.</p> <p>22. Dessas brincadeiras de se esconder, subir em árvores...</p> <p>E4 – Maravilha...</p> <p>23. (...) tem alguma coisa parecida?</p> <p>E4 – Só jogar futebol.</p> <p>24. Tu achas que isso é importante, tu sentes falta...</p> <p>E4 – Seria maravilhoso, imagina ir lá para brincar de se pegar? Claro, podia ser uma coisa mais difícil, mas nossa...</p> <p>25. Tu não tens experiências parecidas?</p> <p>E4 – Não.</p>	<p>O fato de ter experimentado muitas vivências quando criança a ajuda hoje a entender as crianças e valorizar as diferentes experiências propostas. Talvez colegas que não tenham possuído experiências ricas não conheçam a importância das mesmas.</p>	<p>Experiências anteriores e o currículo (ampliar a visão)</p> <p>O professor</p> <p>Experiências anteriores e o currículo</p>
--	---	--

<p>26. Faz falta de certa forma? Porque tu me disseste antes que uma coisa é o fazer e outra o saber passar...</p> <p>E4 – Acho assim, muita gente está lá e não teve infância, não teve essas experiências que eu tive, talvez para eles seja besteira, mas para a criança que eles vão ensinar, nossa! É uma vivência que ela vai ter para o resto da vida dela.</p>		
<p>27. Talvez uma pessoa que não tivesse tido essas vivências não iria dar tanta importância?</p> <p>E4 – Com certeza. Eu acho muito importante. É a mesma coisa dizer: vamos recortar papel picado. Ah! Papel picado não é nada. Talvez não seja, mas para a criança que nunca fez, o papel é muito importante.</p>	<p>Hoje, aprendendo a ensinar, diferente da escola, ela acredita conhecer o que a criança pensa por já ter passado por isso.</p>	<p>Experiências anteriores e o currículo</p>
<p>28. Tu lembras de alguma situação especial dessas vivências que possam ter te ajudado no curso?</p>		
<p>E4 – Não, acho que não.</p>		<p>Experiências anteriores e o currículo</p>
<p>29. Tu decidiste fazer Educação Física porque tu gostavas, e hoje, tu ainda gostas da área de Educação Física? A Educação Física que tu encontraste no curso é a mesma encontrada fora?</p>		
<p>E4 – Gosto. É diferente. Antes só aprendia com os professores e não tinha a mínima noção do que eles sabiam, do que eles</p>	<p>Medo de não dar conta das</p>	

<p>tinham para passar. Antes era mais obrigação. E agora eu me coloco no lugar dele, tu já sabes o que aquela criança vai pensar porque tu já passaste por aquilo, tu já sabe que eles estão super desanimados para aprender certas coisas porque tu já passaste por aquilo. Hoje eu me coloco bem mais no lugar deles por causa disso.</p> <p>30. E as vivências que tu tens hoje no curso são parecidas? A forma como tu participas de um jogo de handebol...</p> <p>E4 – Pouca coisa muda.</p> <p>31. O teu jogar futebol na escola e jogar no curso?</p> <p>E4 – É diferente. Eu me esforço bem mais na disciplina.</p> <p>32. Tu achas importante que todo professor tenha didática mesmo que não dê aula em escola, por quê?</p> <p>E4 – Porque tu tens que ter um planeamento para aquela pessoa: o que tu vais fazer, o que ela precisa...</p> <p>33. Mesmo que eles já tenham praticado esporte antes?</p> <p>E4 – Com certeza.</p> <p>34. Tu queres experimentar tudo antes de decidir o que tu vais fazer, porque tu pensas assim?</p>	<p>exigências do professor</p> <p>A variedade de experiências tidas colabora para que hoje no curso ela não se feche a nenhum conteúdo e/ou área de atuação.</p> <p>A facilidade em fazer os exercícios no atletismo não</p>	<p>O prazer em se movimentar</p> <p>Experiências anteriores e o currículo</p> <p>Prazer em se</p>
---	--	---

<p>E4 – Quero ver tudo o que posso aprender. Vou fazer só isso e me fechar pro resto.</p>	<p>vinha do componente motor, mas do afetivo, o gosto pelos movimentos propostos.</p>	<p>movimentar</p>
<p>35. De repente, o fato de tu teres tido muitas experiências diferentes te ajudou em ver que tens muita coisa para aprender?</p>	<p>Ajuda no futsal as colegas de curso. Ela participava de escolinha feminina nesta época.</p>	<p>Experiências anteriores e o currículo</p>
<p>E4 – <b>Com certeza.</b></p>		
<p>36. Tu não fazes o vôlei por causa do professor, por quê?</p>		
<p>E4 – Na verdade tu ficas ouvindo dos colegas e fica com o pé atrás. Talvez por fazer tempo que eu não jogue, mas eu gosto do esporte. O pessoal já fala que ele exige.</p>		
<p>37. E tu temes não ter um bom desempenho?</p>	<p>Sua atuação diferenciada e seu aproveitamento maior também são novamente creditados ao gostar das duas experiências propostas.</p>	
<p>E4 – Sim. Na verdade eu não sei por que não fui fazer ainda.</p>		
<p>38. Tu falaste de experiências com colegas na aula de atletismo, em que o professor via que tu tinhas mais experiência e te pediu ajuda. Que experiências foram essas que ele notou que tu tinhas, ou eram facilidades?</p>	<p>A facilidade na dança deu segurança para sair do grupo e ousar apresentação sozinha.</p>	<p>Prazer em se movimentar</p>
<p>E4 – Eram facilidades. Porque eu nunca tinha feito, eu tive muita facilidade.</p>		
<p>39. Tu achas que essa facilidade veio de onde?</p>	<p>Essas duas modalidades contribuíram para a dança e para sua segurança quanto à</p>	
<p>E4 – <b>Talvez porque eu tivesse gostado, porque eu nunca tinha feito, para mim na</b></p>		<p>Experiências anteriores e o</p>

<p>escola atletismo foi só correr, ele nunca fez nada. Então no que eu podia, eu ajudava.</p> <p>40. Aconteceu em mais alguma disciplina? E4 – Acho que não... O futsal acho que ajudei as gurias com chute... <b>Eu estava treinando com outras meninas, então como eu tinha que treinar para competição eu tinha mais habilidade.</b></p> <p>41. E tu acreditas que teve um aproveitamento diferente nessas disciplinas? E4 – Não.</p> <p>42. Não aproveitamento de nota... E4 – Ah, com certeza. <b>Eu acho que eu aproveitei muito mais. Porque eu gostava daquilo e eu acho que quando tu gostas tu vai aproveitar muito mais.</b></p> <p>43. Tu também fizeste uma apresentação sozinha, por quê? E4 – Porque meu grupo quis fazer uma outra coisa.</p> <p>44. Mas tu tinhas uma certa segurança? E4 – Sim, e também fui procurar um profissional para me ajudar. <b>Claro, que se eu não tivesse facilidade de dançar eu não teria feito.</b></p> <p>45. E de onde veio essa facilidade de</p>	<p>ela.</p> <p>Valoriza o professor que é capaz de dialogar com o aluno</p> <p>O prazer por um esporte ou</p>	<p>currículo</p> <p>O professor</p> <p>Experiências anteriores e o currículo</p> <p>Experiências anteriores e o currículo / o professor</p> <p>Experiências</p>
---	---	---

<p>dançar?</p> <p>E4 – <b>Do jazz, da ginástica olímpica.</b> Fiz estrelinha, até spacato, minha mãe nem sabia que eu fazia e depois de 20 anos eu fiz.</p> <p>46. No início da entrevista tu falaste que tu não tiveste problema com o basquete na faculdade. Mas no final da entrevista, tu falaste que tu não tinhas conseguido se dar bem quando era mais nova. Como é que é isso? Não houve problema, mas de certa forma tiveste medo por causa da tua experiência anterior...</p> <p>E4 – É que minha experiência anterior não foi das melhores, não foi uma coisa que me motivou a ficar fazendo. <b>Então quando eu fui fazer basquete não foi a melhor coisa do mundo, não consegui me sair bem.</b> Não superou minhas expectativas.</p> <p>47. Tu lembravas daquilo que tu não tinhas conseguido fazer?</p> <p>E4 – <b>Às vezes sim, mas eu tentava não projetar porque aí sim.</b> Eu tentava fazer sempre, em todas as aulas.</p> <p>48. Tu faaste do Faggion, que foi bem tranqüilo, ao contrário da Dedé. Tu preferes professores tranqüilos?</p> <p>E4 – Sim, a maioria do pessoal prefere. Não que ela não seja tranqüila, mas o método dela é diferente. <b>Ele já conversa um</b></p>	<p>um determinado tipo de movimentos independe das vivências anteriores.</p> <p>A transferência de impressões e vivências a prejudicaria no caso do basquetebol.</p> <p>As possibilidades de vivências anteriores aumentam o aproveitamento nas disciplinas na universidade.</p>	<p>anteriores e o currículo</p> <p>Experiências anteriores e o currículo</p>
--	--	--

<p>pouco mais, dá um pouco mais de liberdade para o pessoal expor o que eles acham sobre a disciplina.</p> <p>49. Como foi o handebol?</p> <p>E4 – Foi ótimo, mesmo sem ter tido vivências anteriores, foi bem bom.</p> <p>50. Tu comparas a experiência da ginástica olímpica com a do basquete, os dois professores exigiam, mas a de ginástica era mais amiga...</p> <p>E4 – Exigências os dois tinham, mas ele era muito mais agressivo. Ele não passava a tranquilidade da professora de ginástica.</p> <p>51. Existe alguma característica de teus professores da faculdade com os outros?</p> <p>E4 – Não. Eu tento não ver muito isso, não transpor, porque se é um professor que eu não gosto, fica muito pior. Tanto que eu não lembro da maioria dos professores, só alguns.</p> <p>52. Tu tens algo a mais para falar de tuas experiências que “vinham sempre a teu favor”, como tu dizias?</p> <p>E4 – Não, eu acho que quanto mais vivências tu tiveres mais fácil vai ser quando tu fores para a faculdade fazer. Pelo menos para mim ajudou e eu acho que para a maioria. Tem gente que já jogou futebol, basquete... Então na disciplina, nossa, o</p>		
---	--	--

<p>desenvolvimento é muito maior. Eu acho que isso sempre vai favorecer e vai continuar me favorecendo.</p>		
---	--	--

## ANEXO H - SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

### 3.5 Sínteses das entrevistas

No texto que segue, farei uma breve síntese das entrevistas realizadas, realçando os pontos que ajudaram na discussão da questão de pesquisa proposta e que possibilitaram posteriormente a elaboração de algumas temáticas.

#### 3.5.1 Entrevista 1

O E1 fez um relato sobre suas experiências de movimento, na infância e na escola. Na infância, os movimentos apresentam-se muito relacionados à rua, à liberdade de movimentos - saltar e correr, por exemplo - e brincadeiras. Apesar de julgar muito importantes esses movimentos de infância, o entrevistado aponta como principais experiências as vivenciadas na escola, durante as aulas de educação física, pois, apesar de o tecnicismo estar bem presente nas aulas, sempre houve, ao mesmo tempo, espaço para vivências lúdicas, aonde se aprendia bastante brincando.

Essas vivências o levaram a reconhecer a qualidade dos professores de Educação Física que teve na época, ao tentarem inovar as metodologias. Essas experiências na escola, somadas à escolinha de futebol de salão foram as que o levaram a entrar no curso de educação física.

Por ter tido ótimas experiências escolares com o movimento, entrou com uma expectativa positiva em relação a algumas disciplinas, que foi frustrada. As disciplinas de seu maior interesse são as da área de fisiologia e biologia, por causa de sua área de atuação:

As disciplinas de maior interesse são as de fisiologia, biologia, são tudo que envolve ... essa parte biomédica que é o que mais me interessa... então dentro do movimento em si as cadeiras práticas não me influenciam muito... Eu não tenho muita vontade de fazer essas cadeias, na realidade se eu pudesse escolher eu fazia só a parte teórica e não as práticas.

Nas disciplinas em que tem mais interesse, ele faz uma preparação melhor, com uma leitura anterior do conteúdo para chegar à aula já pronto para discutir e tirar dúvidas.

Como possíveis implicações, eu gostaria de discutir alguns aspectos presentes na fala deste participante que enriquecem a discussão que já está sendo feita. Um primeiro ponto que

ele trouxe foi em relação aos bons professores de Educação Física que teve na escola. Esses professores proporcionaram boas experiências, procurando sempre inovar, e hoje como acadêmico ele percebe a qualidade que eles tinham:

Sim, foram professores muito bons, as experiências de movimento foram excelentes. O que me levou para a faculdade foi receber esse ensinamento, na faculdade, de uma forma mais completa, com uma vivência maior, com uma parte científica mais aprofundada (E1).

Sempre que se referiu à escola, onde teve suas experiências mais importantes, justificou-as estas pela orientação dada pelos professores, o fez entrar no curso com certa expectativa, não correspondida pelos professores e disciplinas do curso:

Sim, sim. Eu tinha uma expectativa maior, com todos esses movimentos quando eu entrava numa cadeira da faculdade... Eu relaciono assim, como eu tive professores bons na Educação Física, eu achava que eu ia ter uma experiência maior, aprender um pouco mais na faculdade. Eu sempre tinha uma expectativa maior (E1).

Essas experiências, além de tê-lo feito entrar no curso, também o ajudam agora a aprender movimentos e também a ter facilidade em criar brincadeiras e materiais. As experiências da infância, da rua, do correr e saltar, estão sendo importantes agora.

As minhas experiências de movimento me dão uma possibilidade de que eu experimente bastantes movimentos. Como vivenciei bastantes movimentos eu tenho uma facilidade maior de aprender determinados movimentos dentro das disciplinas de Educação Física. No atletismo, saltar e correr, os movimentos de rolamento no chão, isso para mim foi tranquilo para aprender, como eu via dificuldades com outros colegas. Nas cadeiras de recreação, quando a gente tinha que produzir brinquedos alternativos, foi bem importante. Quando eu via outros colegas que não tinham muitas experiências de movimento, tinham dificuldade.

### **3.5.2 Entrevista 2**

O E2 também relatou grande variedade de experiências de movimento realizadas em locais também diferentes. Elas se deram na rua, em casa, na escola, em escolinhas de natação e futsal, em competições, em atividades livres e orientadas. Na faculdade, não se esquivou da prática dos movimentos em momento algum. No relato feito, não excluiu seu trabalho como atendente das suas experiências de movimento, mesmo não sendo essas ligadas ao esporte. No seu trabalho com futsal, vê como experiência de movimento sua o fato de ensinar a biomecânica dos gestos aos alunos.

A principal lembrança da infância é com os jogos, pela ludicidade que trazem. Neste período, ingressou numa escola de natação. Por possuir certo receio da água, comemorou quando não encontrou vaga na primeira escola, porém, ao iniciar o trabalho na piscina com o professor, foi perdendo o receio.

Também participou de uma escolinha em que trabalhava quatro modalidades esportivas, uma por dia, em que a maior ênfase era dada às habilidades físicas, de passe, chute, etc. e não às qualidades físicas.

Relatou uma experiência muito interessante. Aos 13 anos, por gostar de correr, ele mesmo planejava seus treinos, mesmo sem ter muita noção do que deveria fazer. Correu até os 17 anos, participando de algumas competições (maratonas) e vê essa vivência como um dos fatores que o despertaram para a Educação Física como profissão.

Na escola, sempre queria participar por primeiro das atividades. Ele traz a questão de ter sido um grande jogador de futebol ou não, na comparação com os colegas. Essas experiências de escola foram bem restritas às aprendizagens proporcionadas pelo professor. O fato de largar a bola para jogar foi bem presente nas suas aulas de Educação Física. As experiências de movimento na família são ligadas ao esporte de competição.

Em relação a sua vivência do currículo do curso, ele relata que participa de várias atividades da universidade, não apenas as propostas pelo currículo do curso de EF, mas diversas atividades de extensão e pesquisa, que são por ele consideradas como currículo. Sua maneira de vivenciar o currículo é permeada pela preocupação contínua com o desempenho, visando algum tipo de benefício com seu boletim acadêmico. Apesar de afirmar que se dedica muito a todas as disciplinas, ele possui maior interesse pelas teóricas, exemplificadas pela fisiologia. Entende sua forma de se preparar para as aulas como “diferenciada” para a área da Educação Física e, mesmo realizando todas com o mesmo empenho, em algumas se destaca mais e em outras menos.

O fato de participar sempre das partes práticas da aula não significa que ele goste das mesmas, mas tem a ver com a forma que ele decidiu vivenciar o currículo: integralmente. Existe a preferência pela disciplina de natação, que ele praticou por dois anos. As demais preferências na grade do curso relacionam-se ao seu objetivo de trabalho. Demonstra a importância de vivenciar os movimentos para depois ensiná-los, porque acredita ser necessário experimentar as dificuldades e ansiedades que esta aprendizagem traz.

Para ele, as possíveis implicações entre as experiências de movimento do E2 com sua vivência do currículo do curso podem ser resumidas unicamente no auxílio nas qualidades e habilidades físicas. Ao falar das suas experiências de movimento, principalmente as

vivenciadas na rua, ele colocou que essas possivelmente tenham tido um papel importante na aquisição de habilidades motoras (agilidade, força), como no fustal, que ele foi jogar depois, mas que sempre praticava na rua. Essas experiências pregressas o ajudaram mais tarde, quando cursou as disciplinas, pois conseguia melhor praticar o movimento e, por consequência, ensinar o movimento:

Sim. Eu acredito não ter dificuldade visual de poder processar determinado movimento. Determinada pessoa pede para eu realizar determinado movimento, eu não tenho dificuldades. E não é o que acontece com alguns colegas. Claro que eu não vou fazer de forma satisfatória na primeira vez, mas eu não sinto essa dificuldade.

Cabe ressaltar que o E2, ao falar das experiências na escola, relatou que a sua participação era sempre ativa, querendo ser o primeiro a participar e jogar. Relata também uma grande frustração em relação à Educação Física na escola, afirmando que nem as aulas nem o professor ajudaram em momento algum na sua formação. Segundo ele, suas aulas eram sempre com o professor largando a bola para os alunos jogarem. Acredita que essa falta de vivências positivas poderia ter prejudicado suas habilidades físicas em alguns esportes:

Eu, na verdade, fui o tipo de criança que nunca teve muitas vivências positivas na Educação Física e isso poderia estar afetando a execução de alguns fundamentos e algumas habilidades específicas em determinados esportes.

### 3.5.3 Entrevista 3

A E3 relata experiências riquíssimas com o movimento durante sua infância, nas brincadeiras com primos e amigos mais chegados. Esses momentos envolviam primos, tios, pais, nos espaços mais diversificados de rua e das suas casas, sempre brincando e criando com diversos materiais e locais.

Ao comentar sobre a escola, ela usa a expressão “ligação mínima” para falar sobre suas vivências com diferentes movimentos, esportes e brincadeiras. Até a quarta série, teve suas aulas direcionadas pelo professor de Educação Física, que orientava e ensinava os seus alunos, porém, depois dessa fase, o que mais acontecia era o fato de o professor largar a bola e deixar jogar quem quisesse.

No curso de Educação Física, como hoje o currículo está sendo remodelado, não há tanta prioridade para a execução dos movimentos, mas, sim, para o ensino destes às crianças. Por isso, algumas disciplinas trazem vivências muito pobres para os acadêmicos, que, em

alguns momentos, precisam vencer um conteúdo grande em um curto espaço de tempo, o que permite que essas possibilidades sejam experimentadas. Dentre essas poucas possibilidades ela cita a disciplina de Psicomotricidade, em que conseguiu rapidamente vivenciar algumas experiências de consciência corporal e de socialização que não havia tido, além do fato de usarem o horário da disciplina para ministrarem aulas às crianças.

Merecem destaque dois fatos que ainda exercem influência negativa sobre ela. O primeiro refere-se à sua experiência em aulas em um CTG, do qual participou durante um tempo. Segundo ela, o professor era ríspido com os alunos, expondo-os muitas vezes na frente dos colegas, gerando cenas constrangedoras.

O segundo ocorreu na escola, durante um jogo. Ao disputar a bola com uma colega, ambas acabaram se chocando e a colega ficou internada na UTI por um mês, gerando muita tensão e um grande sentimento de culpa. Ela afirma que, depois desse dia, nunca mais conseguiu praticar esportes como havia praticado até então, pois sempre ficava com receio de machucar alguém. Chegou a afirmar que poderia ter sido uma atleta se este fato não tivesse ocorrido com ela.

Aos dois fatos acima relatados soma-se a falta de estímulo que a mesma recebia dos pais que, por acharem que jogos e esportes não eram “coisa de menina”, a barraram em algumas iniciativas.

Sobre o curso de Educação Física, ela afirma que o principal motivo que a levou a cursá-lo foi o fato de ver na escola seus colegas querendo jogar, querendo ter experiências de movimento, mas não sendo orientados e estimulados por seus professores.

Quando ingressou no curso, desconhecia totalmente o que era uma faculdade de Educação Física, achando até aquele momento que a Educação Física “era apenas vôlei, futebol e só” (p.35). Foi no decorrer do curso que começou a perceber, “que não é só entrar na quadra, que é ensinar, tu vêes que tem muita coisa por trás e começa a mudar”. Essa mudança de concepção ocorreu inicialmente com disciplinas chamadas de teóricas, como, por exemplo, a disciplina de Didática, e, depois, com algumas vivências diferenciadas ocorridas nas disciplinas de Ginástica e de Psicomotricidade.

Pude perceber que, assim como o entrevistado dois, ela também coloca a questão dos vícios de movimento adquiridos nessas vivências anteriores serem um fator não muito desejável hoje, na busca de uma execução correta.

### 3.5.4 Entrevista 4

A E4, ao ter sido questionada sobre suas experiências de movimento, os relaciona com o esporte e se refere a sua vida de movimento como a de um “menininho”, pois que praticava todos os esportes, subia em árvores, participava de todas as oportunidades proporcionadas, tendo experiências variadas e continuadas desde sua infância até sua adolescência. Expressa em diversos momentos o prazer com que participava dessas experiências de movimento, fossem elas jogos, brincadeiras, desportos, danças...

Considera-se privilegiada por ter tido professores que, na sua concepção, foram muito bons professores, pois ao mesmo tempo em que direcionavam a aprendizagem e estruturavam as aulas (parte inicial, meio, final), oportunizavam aos alunos se manifestarem. Proporcionavam também diferentes modalidades e momentos na aula para que todos os alunos participassem da Educação Física.

Quando a E4 relata essas experiências da escola, chega a usar a expressão: “não como acontece na universidade, onde os alunos se dão aula”. Essas aulas na escola eram compostas principalmente por jogos pré-desportivos (como o caçador), vôlei, newcon. Como desportos menos praticados, ela traz o basquete e o futebol, este último devido a preterimento das demais meninas por essa modalidade. Relaciona, dessa forma, seu desempenho menor às poucas vivências tidas.

Das experiências vivenciadas, a Ginástica Olímpica, sem dúvidas, é a preferida por ela, tendo sido interrompida a sua prática nesse esporte por fatores externos. As aulas eram muito puxadas, e a professora, extremamente exigente.

Com base nos relatos das experiências de movimento anteriores, pude ressaltar algumas questões.

A primeira se refere aos benefícios que essas experiências trazem expressando-se na facilidade que ela possuía em vivenciar práticas de movimento proporcionadas durante as disciplinas. Essas vivências, como a própria entrevistada relata, virão sempre a seu favor, beneficiando-a. A partir dessa facilidade, desse suporte, posso trazer mais dois pontos:

a – por ter mais experiência e mais facilidade que outros colegas, um dos professores que ministrava uma das disciplinas a chamou para acompanhar os alunos mais inexperientes.

b – suas experiências pgressas com a dança, a meu ver, possibilitaram que ousasse mais na disciplina de atividades rítmicas. Nesta disciplina, os alunos precisam fazer apresentações de dança ao final do semestre. A E4 não apenas participou da apresentação coletiva como também fez uma apresentação solo, em que ensaiou passos complicados

durante um curto espaço de tempo: “Difícil de lembrar, no meu caso. Eu não tenho problemas para fazer o movimento” (p. 24).

A facilidade em praticar os movimentos possibilitou a ela ganhar certo destaque individual, auxiliar os colegas e ser vista de maneira diferenciada pelos professores: “Eu apavorei dançando sozinha, demais. E na ginástica também. Eu fiz aula de dança de salão, de forró, aí eu ensinei o pessoal a dançar. Foi maravilhoso!”.

Essa variedade de experiências que ela teve na infância, adolescência e também durante o curso a faz pensar que existe muito para ser conhecido e experimentado na área, levando-me a crer, a partir das suas falas, que esse desejo de conhecer a diversidade de opções que a área possui vem também desse grande número de vivências diferentes. Ela tem o desejo de conhecer as realidades e experimentá-las, sem fechar suas opções antes de conhecê-las bem.

[...] sempre me perguntaram bastante: “o que tu vais fazer da Educação Física, o que que tu queres? Tu vais dar aula na escola?”. Educação Física não é só dar aula em escola, sabe? Tem tanta coisa que tu podes fazer. Estou começando agora. (...) Imagina, eu sei que tem muita gente que diz: não quero trabalhar em escola. Tem muita gente que me fala isso, mas o currículo para mim é o seguinte, eu queria ir na escola trabalhar na escola.

Em relação ao professor, percebo também a importância dele na condução das experiências de movimento. Existem outros aspectos da sua presença que, de certa forma, acarretam implicações nas vivências de movimento, mas as discutirei em outro momento; por agora meu foco de análise são as experiências de movimento mobilizadas pelo professor.