



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

Iara Mara Silva de Souza

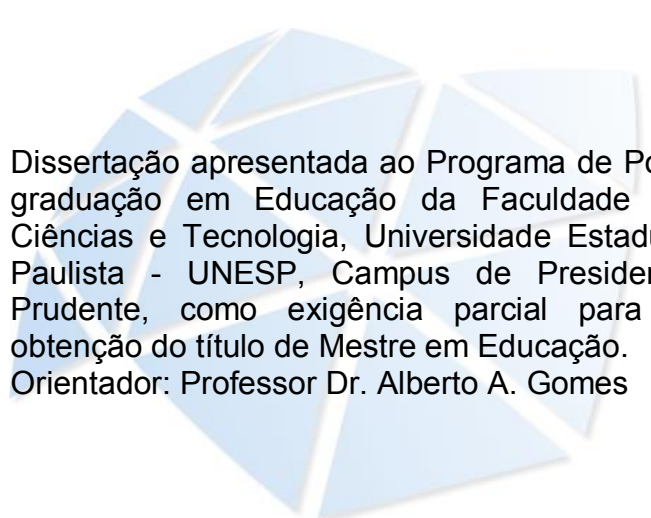
**A Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da
FCT-UNESP/ Presidente Prudente: na visão dos estudantes**



PRESIDENTE PRUDENTE-SP
2013

IARA MARA SILVA DE SOUZA

A Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT-UNESP/ Presidente Prudente: na visão dos estudantes



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Professor Dr. Alberto A. Gomes

PRESIDENTE PRUDENTE-SP
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

S715m Souza, Iara Mara Silva.
A Matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT-UNESP/Presidente Prudente na visão dos estudantes / I. M. S. Souza. - Presidente Prudente : [s.n], 2014.
141 f.

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Matriz Curricular. 2. Formação inicial de professores. 3. Educação Física. I. Gomes, Alberto Albuquerque. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. A Matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT-UNESP/Presidente Prudente na visão dos estudantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família que me deu todo o apoio desde os meus primeiros anos de escolaridade até a efetivação desse trabalho, muito obrigada pelo carinho, amor, dedicação e paciência durante todo esse tempo.

Agradeço ao Alberto Albuquerque Gomes que me orientou durante todo esse trabalho, por acreditar em mim, pela paciência e compreensão durante todo período de curso.

Ao Felipe, meu namorado, que esteve presente em todos os momentos, me apoiou e não me deixou desistir.

As minhas amigas queridas de Presidente Prudente – Martha, Beth, Gabriela, Tauana, Natália e Noé - que me receberam em sua casa com todo amor que merece a nossa amizade.

As minhas amigas queridas Cínthia e Elisa que tiveram muita compreensão em todos os “nãos” que eu falei para a realização desse trabalho.

Ao Thiago (Nescau) por todas as ajudas nas tabulações dos dados, para contactar os entrevistados e pelas leituras de última hora que muito me ajudaram.

Ao Sobreira, meu amigo, pelas dúvidas e incertezas que me apontaram caminhos durante o mestrado.

Ao Renato , meu amigo, por todas as vezes que me ouviu lamentar, que ouviu as minhas inseguranças quanto ao trabalho e me apontou caminhos.

Agradeço aos estudantes e ex-estudantes da FCT-UNESP pela disponibilidade para participar dessa pesquisa.

Muito obrigada a todos os professores, alunos e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Presidente Prudente.

RESUMO

Essa dissertação de mestrado, vinculada à linha de pesquisa “Políticas públicas, organização escolar e formação de professores”, surgiu do interesse em compreender a questão: Como o curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Presidente Prudente forma professores para a Educação Básica? O principal objetivo foi identificar a influência da matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física na concepção que os alunos em formação inicial têm sobre sua futura atuação profissional na escola. Este objetivo foi desmembrado em dois objetivos específicos: 1) identificar a influência das disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física na construção da concepção/percepção de futuros professores em relação à escola e 2) identificar os conteúdos presentes na matriz curricular que os estudantes apontam como determinantes na construção de sua concepção/percepção em relação à sua futura atuação profissional na escola. Esta pesquisa teve um caráter qualitativo, do tipo “estudo de caso”. Utilizamos três ferramentas metodológicas: inicialmente, uma análise documental; em um segundo momento, realizamos uma pesquisa de campo, dialogando com alunos formandos pela matriz curricular do curso aprovada em 2006; e no terceiro passo da pesquisa, realizamos uma entrevista semiestruturada com os alunos do curso em questão. Como resultado, os estudantes indicaram que, as disciplinas que mais se identificaram foram as que causaram um sentimento de inquietação devido aos conteúdos que indicavam um novo olhar frente à Educação Física. Os estudantes que se identificaram com disciplinas relacionadas com a prática apontaram causas que não ultrapassam o prazer pela prática do esporte. Nas disciplinas de Estágio Supervisionado, os estudantes depositaram as suas expectativas em aprender a ministrar aulas, mas se surpreenderam com os atuais professores e alunos, afirmando que os alunos das escolas se encontram desinteressados, desrespeitosos e em relação aos professores, esses afirmaram que agem com descaso perante a educação.

Palavras-chaves: Matriz Curricular, Formação inicial de professores, Educação Física

ABSTRACT

THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM WITHIN FCT/UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE: IMPLICATIONS IN THE CONCEPTIONS FOR FUTURE TEACHERS

This dissertation is linked to the research topic in "Public policies, School Organization and Teachers Education" and came from the interest in understanding the question: how do the Physical Education course located at the Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Campus of Presidente Prudente prepare teachers for elementary schools? The main objective was to identify the influences of the curriculum in Physical Education in the student's perception about their future professional activities within school. This objective was divided into two specific objectives: 1) identify the influences of the subjects of the degree in Physical Education in the building of different perceptions of the students regarding school and 2) identify the contents within the curriculum indicated by students as determinants in the construction of their perceptions regarding their future professional practices at schools. This research was grounded in a qualitative study and labeled as a case study. Three methodological tools were used: first of all, a documentary analysis; in a second stage, a research field was conducted, including dialogues with students in the last year of the new curriculum approved at 2006; finally, in the third phase of research, we conducted a semi-structured interview with the students. Findings showed that the disciplines best evaluated by students are those which promote a feeling of unease due to the contents which indicated new proposals to physical education. Students who identify themselves to disciplines related to the practice did not indicate reasons beyond pleasure for the sport. In the supervised practices, according the data, students deposited their expectations in learning how to teach, but they argued have been surprised with current teachers and students, declaring that students of elementary school are disinterested and disrespectful towards teachers. In the other hand, teachers act indifferently concerning education and its issues, according to the perspective of the participants in this research.

Key-words: Curriculum; Teachers Education; Physical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 2 – PROJETO PEDAGÓGICO E MATRIZ CURRICULAR	28
CAPÍTULO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	42
3.1 O conceito de “relação com o saber”, de Bernard Charlot	42
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais e seu processo histórico.....	46
3.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica - Parecer CNE/CP 28/2001	51
3.4. Diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura em Educação Física - PARECER N°: CNE/CES 0058/2004	55
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	62
4.1. Apresentação da proposta metodológica.....	62
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS.....	68
5.1 O fenômeno estudado: o curso de Educação Física da FCT UNESP	68
5.2. Dados do perfil socioeconômico dos estudantes	70
5.2.1. Quem são os estudantes do curso de Licenciatura da FCT – UNESP - Presidente Prudente?	70
5.2.2. Eixo 1 – Por que os estudantes de Educação Física ingressaram no curso?	72
5.2.3. Eixo 2: Como os estudantes veem os alunos das instituições básicas de ensino	74
5.2.4. Eixo 3: O perfil dos estudantes da FCT-UNESP/Presidente Prudente nas relações humanas ao término do curso	77
5.2.5. Eixo 4: O antes e o depois do curso de licenciatura em Educação Física ..	79
5.3. Análise das entrevistas	80
5.3.1 CATEGORIA I: Concepções/representações sobre currículo.....	82
5.3.2 CATEGORIA II: Concepções/representações sobre profissão.....	88
5.3.3 CATEGORIA III: Concepções/representações sobre o curso.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105
ANEXO I – QUESTIONÁRIO SOCIOECONOMICO	110
ANEXO II: FICHA DE ANÁLISE DOS ARTIGOS	118
ANEXO III: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	119
ANEXO IV: TABELA DOS ARTIGOS SELECIONADOS	118
ANEXO V: CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	124
ANEXO VI: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA DA FCT UNESP PRESIDENTE PRUDENTE	140

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a importância da formação inicial na futura atuação profissional de estudantes de licenciatura não é assunto novo nas pesquisas em educação. No caso específico dessa pesquisa, nosso interesse surgiu ainda no curso de Licenciatura em Educação Física¹, quando participamos de órgãos colegiados que discutem o curso (Conselho de Curso, Comissão de Reforma Curricular, etc.).

Especialmente a partir de nossa participação como membro discente da Comissão de Reforma Curricular, várias questões nos preocuparam, sendo que, a principal delas, é aquela a que se referia às implicações da formação inicial na atuação futura como profissional de Educação Física na Educação Básica.

Essa preocupação deu origem a um pequeno estudo² como trabalho de conclusão de curso, no qual os autores expuseram, em nível bastante preliminar³, algumas reflexões sobre o tema, mas que nos inspirou a formular um projeto de pesquisa para concorrer ao processo seletivo do Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente.

Na construção desse projeto, propusemos o aprofundamento de algumas questões vinculadas à reflexão sobre a formação inicial de professores em Educação Física. Essas questões estão relacionadas às recentes proposições das Diretrizes curriculares para formação de professores para a Educação Básica, sendo importante destacar que, as mesmas têm provocado intensas e profundas discussões sobre as novas configurações da escola, e em decorrência disso, profundas discussões sobre as políticas de formação de professores.

Considerando-se que a formação de professores de Educação Física no Braçil fora marcada por uma herança histórica militar e médica, essa necessitou de inúmeras adequações para se adaptar aos currículos escolares atuais. A partir de

¹. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente.

². Esse estudo foi apresentado pela aluna Juliana Moreira da Costa.

³. Costa, J.M; Análise do processo de reformulação curricular do curso de Educação Física da Faculdade de Ciências e tecnologia – UNESP: Uma reconstrução histórica; Presidente Prudente, 2008.

1939 houve sucessivas adequações da disciplina ao campo escolar, mas teve caráter de lei no início da década de 1940.

Podemos identificar, no decorrer da história, profundas influências da disciplina militar e médica na Educação Física escolar, que durante algum tempo, exerceu importante papel “por despertar hábitos e qualidades morais, como tenacidade, persistência, independência, espírito de disciplina, concórdia e solidariedade”. (BETTI, 1991, p. 71).

Analisando a questão a partir das atuais proposições para a Educação Física, podemos considerar que, a formação de professores de Educação Física já nasceu precarizada, na medida que não existiu uma preocupação mais humana nessa formação. A primeira medida tomada para suprir a necessidade de professores de Educação Física que ainda estavam em processo de formação foi colocar militares na escola para cumprir esse papel, sendo que esses tinham por objetivo disciplinar, recrear e segmentar a sociedade, além de reforçar as raízes militares na área.

Os estudos de formação de professores intensificaram-se e tornaram-se mais importantes na medida que a redemocratização do país provocou uma discussão sobre a escola pública. Nesse sentido, após o processo de redemocratização do país (especialmente após a promulgação da constituição cidadã em 1988), intensificou-se um movimento de fortalecimento da escola pública como espaço de formação do cidadão. No artigo 205, a Constituição Federal estabelece que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa indicação presente na Lei Magna brasileira, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), amplia sobremaneira as responsabilidades da escola e conseqüentemente, do profissional docente. À instituição educativa, foi atribuído responsabilidades para além da transmissão do conhecimento básico de operações matemáticas e alfabetização: espera-se que a

escola prepare o cidadão para participar da sociedade moderna e complexa, de forma democrática e participativa.

Essa ampliação de responsabilidades da instituição educativa não assegura o monopólio do processo de ensino à escola e aos docentes. Segundo Imbernón (2000, p. 9),

[...] esta já não é mais considerada patrimônio exclusivo dos docentes e sim de toda a comunidade e dos meios de que dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação.

Considerando esse aspecto, as novas proposições e tendências para a Educação Física na Educação Básica apontam para a necessidade de formação do novo profissional, capaz de superar as abordagens tradicionais da escola, inclusive no que diz respeito às questões puramente técnicas do movimento.

Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física (BRASIL, 1997, p. 21), observa-se essa tendência:

Na década de (19)80 os efeitos desse modelo⁴ começaram a ser sentidos e contestados: o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas. Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a priorizar o segmento de primeira a quarta e também a pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento. O campo de debates se fertilizou e as primeiras produções surgiram apontando o rumo das novas tendências da Educação Física. A criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutorados fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas, bem como o aumento do número de congressos e outros eventos dessa natureza foram fatores que também contribuíram para esse debate. (BRASIL, 1997, p. 21).

⁴. O documento de Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, 1997, p.15).

Esse movimento alterou profundamente as relações entre a Educação Física, a universidade e a escola, exigindo a reflexão sobre novos perfis de formação do professor de Educação Física para essa nova realidade. Com isso, esse movimento indica a necessidade de novas atitudes docentes em relação a essa escola que se pretende ressignificar.

Na escola, os conteúdos da Educação Física referem-se a manifestações corporais existentes em todo o mundo, como esportes, danças, lutas, ginásticas e jogos. Cabe ao docente ensinar para além das técnicas de execução dessas atividades e considerar as dimensões envolvidas em cada prática corporal, a fim de que o aluno desenvolva capacidades técnicas, cognitivas, afetivas e críticas, e que possa acima de tudo, entender o contexto em que estão inseridas, para que assim, façam sentido na vida do estudante.

Portanto, a transmissão do conhecimento não é mais a única tarefa da escola. Devemos considerar que essas novas demandas em relação à escola exigem que o profissional docente reorganize suas práticas profissionais no sentido de adequar-se às novas necessidades sociais, reconfigurando as relações com os alunos. Esta relação, segundo Libâneo (1998), pode ser denominada de “ajuda pedagógica” ou “mediação pedagógica”.

Trata-se de investir numa combinação bem sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando a formação de estruturas próprias de pensamento [...] (LIBÂNEO, 1998, p.30).

Sendo assim, as recentes pesquisas em Educação Física escolar também caminham no sentido de superação dos modelos ultrapassados de educação para um avanço e adequação à realidade, e dessa maneira, para atender às necessidades da população.

Betti (1996) e Taffarel (2006) têm apontado a necessidade de revisão dos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, no sentido de reorientá-los

para a formação de um professor que atenda às inquietações da atualidade que foram citadas acima.

A proposta defendida por Betti e Rangel-Betti (1996) baseia-se na ideia de um currículo que evolua do modelo tradicional–esportista, elaborado para suprir as necessidades da década de 1960, e do modelo técnico–científico, que surgiu na década de 1980 como evolução do primeiro modelo citado, para um modelo em que a questão teoria/prática seja o eixo principal das discussões, tendo o objetivo de formar um profissional reflexivo.

Outra proposta bastante inovadora, de autoria de Taffarel (2006), traz a discussão da história nos currículos tradicionais que vem sendo ensinada em disciplinas estanques, divorciadas de outras disciplinas do curso e sem interligação com os demais conteúdos, não favorecendo ao futuro educador, a construção e a reelaboração de um conjunto de conhecimentos que lhe permita a elaboração de uma crítica da realidade social.

A discussão acima representa alguns exemplos das tendências na recente literatura especializada. Podemos perceber como o tema currículo do ensino superior e suas adaptações para a Educação básica vem sendo abordado. Os apontamentos de Betti (1996) nos permitem perceber que, os cursos de formação inicial refletem o momento histórico no qual estão inseridos, e a importância da compreensão histórica, ressaltada por Taffarel (2006), para entendermos as necessidades educacionais da atualidade.

A partir desse panorama, podemos apontar a relevância desse trabalho, que dialogará com alguns estudantes ao final do processo de formação inicial, abordando suas perspectivas sobre o futuro profissional do recém-formado.

O que nos inquietou e estimulou a construção dessa pesquisa foi observar, no discurso de futuros professores de Educação Física, características que não se definem por “meras” reproduções de modelos superados de Educação Física, ao contrário das razões apresentadas por Figueiredo (2004, p. 170), que assim justificou sua pesquisa:

A cada semestre trabalhado, um grande desconforto surgia ao notarmos que parte representativa dos aproximados quarenta alunos da turma não se sensibilizavam com as possibilidades de compreender/trabalhar a Educação Física em suas dimensões culturais, sociais, pedagógicas, indo além da questão da saúde, sem, contudo, desconsiderá-la.

Diante disso, elaboramos uma questão ampla e complexa para a qual dedicaremos nossa atenção. Nosso olhar dirigir-se-á para a seguinte questão: Como o curso de Licenciatura em Educação Física forma professores para a Educação Básica?

O principal objetivo desse trabalho é identificar a influência da matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física na concepção que os alunos em formação inicial têm sobre sua futura atuação profissional na escola. Este objetivo foi desmembrado em dois objetivos específicos: 1) identificar a influência das disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física na construção da concepção/percepção de futuros professores sobre a escola; 2) identificar os conteúdos presentes na matriz curricular que os estudantes apontam como determinantes na construção de sua concepção/percepção sobre sua futura atuação profissional na escola.

CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação inicial de professores de Educação Física passou por cinco grandes modificações ao longo de um período de 65 anos (1939 a 2004). As reformulações curriculares aconteceram nos anos de 1939, 1945, 1969, 1987 e 2004.

Em todas as etapas desse processo de formação – 1939, 1945, 1969 -, o que se percebe é que as mudanças ocorridas na Educação Física têm como base principal a formação de professores, mas o seu currículo reflete mais a formação de um “técnico” (um perito na atuação de certa tarefa), que vai atuar em diferentes campos de intervenção. (HUNGER, 2008, p. 350).

A Educação Física, inicialmente, foi marcada por preocupações militares e médicas de cunho conservador, característica que foi incorporada por muitos anos à formação de professores na área. Sobre a influência desse conservadorismo, Hunger (2008, p. 346) diz:

Esse período, como quadro social, foi marcado pelo Governo de Vargas, sendo que a Educação proposta visava a formação mais ampla e com maior aderência. Com a organização do Estado Novo, a Educação passou a ser vista como uma mescla de concepções ou modelos que abarcaram perspectivas do conservadorismo e da doutrinação.

O método de ensino da Educação Física nas escolas brasileiras foi fortemente influenciado pelos métodos ginásticos europeus, que apresentavam características militares devido ao momento histórico em que foram desenvolvidos na Alemanha, França, Suécia e Dinamarca.

A Educação Física como disciplina escolar de estudo foi introduzida na escola brasileira em 1834, restrita ao ensino primário e com a denominação de “ginástica”. Até a década de 1930, a Educação Física era privilégio somente das escolas do Rio de Janeiro. A partir de 1891, devido à precarização dos recursos financeiros das

províncias, a educação, em todos os seus níveis de ensino, passou a ser responsabilidade do Governo Federal, e neste contexto, várias reformas educacionais aconteceram em todo o Brasil na década de 1920. Dentre essas reformas, há a introdução da Educação Física nos currículos escolares. (BETTI, 1991, p. 63).

Na década de 1960, o método oficialmente adotado foi o Ginástico Francês. Juntamente com essa adoção, criou-se a primeira Escola Nacional Superior de Educação Física e, enquanto não havia civis diplomados, as aulas eram de responsabilidade dos militares. Para ilustrar a influência militar nesse método de ensino, Betti (1991, p. 41) diz:

Após a Revolução de 1848 o interesse pela Educação Física decresceu na França. Contudo, em 1852, por intermédio de dois antigos alunos e colaboradores de Amoros, e com o apoio do Ministro da Guerra, foi fundada em Paris a Escola Militar Normal de Ginástica de Joinville-le-Pont, próxima a Paris, que passou a suprir as escolas e o exército de professores. Esta escola oferecia cursos de ginástica oficiais; não era permitida a participação de civis. Ao longo de sua existência, a Escola de Joinville-le-pont desenvolveu um sistema próprio de Educação Física que exerceu importante influência na França, e também no Brasil, já no início do século XX.

O primeiro currículo para os cursos de Educação Física a ser seguido nacionalmente foi proposto em 1939 e tinha como principais características a formação de professores em dois anos sob a supervisão do exército. Em menos dez anos, esse currículo e essa formação rápida com supervisão do exército passou a sofrer modificações. Em 1945 teve início a primeira grande reformulação curricular dos cursos de Educação Física.

Em 1969 foi aprovado, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), o segundo modelo oficial de currículo, sendo que o mesmo apresentou duas características que foram fundamentais para o desenvolvimento e evolução da área: primeiramente, a aprovação de um currículo mínimo, ou seja, deveria existir em todos os cursos de Educação Física algumas determinadas disciplinas; e o fortalecimento da concepção biológica e técnica da Educação Física, de modo que o “saber fazer” o mais valorizado.

Contudo, o desenvolvimento acadêmico e a diversificação do mercado de trabalho exigiu que novas propostas fossem desenvolvidas e deflagrou um novo processo de reformulação curricular nacional.

Este modelo de currículo também passou a ser questionado, principalmente pela necessidade de manter a especificidade cultural de cada curso, as variedades regionais e as necessidades locais de mercado de trabalho. Essas reflexões frente ao currículo mínimo obrigatório motivaram muitas mudanças curriculares posteriores. A partir de 1979, ações efetivas passaram a ocorrer, visando as alterações curriculares.

Esta concepção e esta forma de organização curricular puseram termo ao modelo curricular baseado em um currículo mínimo comum de matérias obrigatórias, em prol de uma concepção curricular aberta e flexível para fazer frente à dinâmica da produção do conhecimento e do próprio mercado de trabalho. (PARECER N°: 0058/2004, p. 3).

Passou a aparecer também, no discurso curricular, uma preocupação maior com o estudante para oferecer uma formação básica sólida, visando o desenvolvimento das capacidades intelectuais, criativas, dimensões ética e humanística.

Em 1987, a partir do Parecer n° 215/87 e da Resolução n° 03/1987, os cursos de Educação Física deveriam ser reestruturados para cumprir com novas exigências da educação, e neste momento, a Educação Física atingiu um grande salto, e de forma pioneira, aprovou um currículo que garantia a especificidade da área com uma organização por áreas de conhecimento.

Foi assegurado autonomia às instituições para elaborarem seu próprio currículo, contemplando as peculiaridades regionais, perfis desejados de profissionais, marcos conceituais e outro tipo de formação, como o bacharelado. O currículo mínimo não tinha mais disciplinas obrigatórias e sim núcleos de disciplinas, um núcleo de disciplinas de Formação Geral e um núcleo de disciplinas de Aprofundamento de Conhecimentos.

Estava previsto, nessa reformulação, as modalidades de bacharelado e de licenciatura com carga horária mínima de 2.880 horas e duração mínima de quatro anos. Essas modificações resultaram em basicamente dois modelos de currículo: o tradicional-desportivo (ênfase nas práticas esportivas) e o técnico-científico (ênfase na fundamentação de um corpo de conhecimento com pouca preocupação nas questões práticas da área).

Segundo Betti e Rangel-Betti (1996), a principal dificuldade presente nos cursos de formação superior inicial na área da Educação Física se dá na relação entre teoria e prática. Segundo esses autores, teoria e prática são encaradas de diferentes maneiras nos modelos curriculares supracitados.

No currículo tradicional-esportivo, “teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc”. (BETTI e HANGEL-BETTI, 1996, p.10). Neste caso, “o conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas”. Já o currículo técnico-científico, segundo esses autores:

[...] valoriza as disciplinas teóricas-gerais e aplicadas – e abre espaço ao envolvimento com as ciências humanas e a filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de “ensinar a ensinar”. Um exemplo são as “sequências pedagógicas”. Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a “executar” a sequência, e não a aplicá-la [...]. (1996, p.10).

Ao lermos as propostas curriculares para formação inicial de professores, podemos observar que, durante todas as modificações, a influência militarista é fortemente marcada pelas propostas de formar professores técnicos. Portanto, inferimos que, a maior dificuldade encontrada pode se situar no âmbito da identidade do profissional de Educação Física.

Esses dois modelos de currículo de formação inicial surgiram na década de 1970 e 1980 e permanecem em universidades até os dias de hoje. O modelo técnico-científico apresentou avanços em relação ao primeiro citado, no entanto, ainda com

as questões teoria e prática dicotomizadas. E essas foram as principais críticas apresentadas para a construção de uma nova Diretriz Curricular para os cursos de Educação Física.

O modelo técnico-científico, por apresentar poucas propostas de atuação no mercado de trabalho fora das instituições escolares, abriu possibilidades para a discussão sobre a separação entre as modalidades de licenciatura e de bacharelado, já que o discurso predominante, presente na década de 1990, era que os currículos com esse formato apresentavam possibilidades para atender a totalidade do mercado de trabalho (academias, clubes, empresas, escolas, entre outros).

A década de 1990 foi marcada por debates e embates acerca da regulamentação da profissão. No dia 1º de setembro de 1998, a Lei 9696 foi aprovada e criou-se o sistema CREF-CONFEF, que regulamenta a profissão do professor de Educação Física.

Após a publicação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Educação Física 03/1987, cerca de 24 instituições de ensino superior de Educação Física encaminharam contribuições à SESu/MEC para modificações nessa resolução.

A proposta preliminar de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física foi apresentada, criticada e reformulada a partir de reuniões realizadas em diferentes Unidades da Federação, reunindo dirigentes do Conselho Federal e dos Conselhos regionais de Educação Física, dirigente de entidades científicas, a exemplo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, dirigentes de cursos de graduação em Educação Física, além de especialistas e pesquisadores da área sobre formação acadêmico-profissional. (DCN/Educação Física, 2004, p. 4).

Em 1995 iniciou-se um movimento de reformulações curriculares nos cursos de licenciatura. O principal objetivo era garantir mais liberdade às instituições no que diz respeito à organização de suas atividades de ensino. No entanto, segundo Hunger (2008, p. 350), “nesta área em particular, com a resolução CFE 03/87, já se tinha antecipado a nova Lei, dando autonomia e flexibilidade para a organização do currículo”.

Em 1999, com a participação de alguns órgãos e entidades representativas da área (Conselho Federal, Conselhos Regionais de Educação Física, Colégio Brasileiro

de Ciências do Esporte, gestores de cursos de graduação de Educação Física e especialistas e pesquisadores da área de formação de professores de Educação Física), a proposta reformulada foi encaminhada aos órgãos competentes e posteriormente, para os cursos de graduação em Educação Física.

Paralelamente a este processo, o Conselho Nacional de Educação liderava a construção de uma nova política educacional para a Educação básica, sendo aprovada a Resolução sobre os Institutos Superiores de Educação (Resolução CNE/CP N° 01/1999) e o parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP n° 009/2001).

A nova concepção e a proposta de organização para a formação de professores da Educação Básica atingiram, substancialmente, a tradição da formação do professor e do profissional de Educação Física. (PARECER N° 0058/2004).

Logo, as Diretrizes Curriculares para a Educação Física precisaram ser reformuladas, mas agora com um delineamento específico para os cursos de licenciatura, separados e diferenciados do bacharelado.

A partir de então, as discussões sobre as novas diretrizes curriculares para a Educação Física se tornaram mais intensas. A grande discussão consiste na Regulamentação da Profissão, já que os outros aspectos já tinham sido contemplados na resolução anterior.

A partir desse momento, a influência do sistema CREF-CONFED foi ainda mais incisiva no que diz respeito à separação das modalidades de licenciatura e de bacharelado. O fragmento das diretrizes curriculares da Educação Física, citado abaixo, ilustra a complexidade e divergência em que a construção do novo direcionamento dos currículos de Educação Física foi gerada.

Em cada fórum regional coordenado pelos dirigentes do Sistema CONFEF/CREFs foi construída uma proposta relativa às Diretrizes Curriculares, a exceção dos fóruns realizados no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, quando os dirigentes do primeiro grupo optaram por fazer reformulações a partir do trabalho desenvolvido originalmente pela COESP-EF⁵, enquanto um segundo grupo optou por defender a concepção de licenciatura ampliada como era concebida na Resolução nº 03/1987, discordando da desvinculação da formação entre licenciatura e bacharelado. (PARECER N°: CNE/CES 0058/2004).

Com base nessas questões, os cursos de Educação Física têm enfrentado problemas quanto à articulação entre teoria e prática, ausência de identidade profissional específica e falta de clareza do seu objeto de estudo.

Na década de 1980, a formação de professores de Educação Física começou a ser questionada, resultando numa grande crise de identidade dessa área de formação (BRACHT, 1994, p.16), de modo que as principais questões referiam-se às verdadeiras funções da profissão na sociedade ou a quem essa profissão estaria servindo, cuja principal consequência foi um forte movimento questionador da Educação Física como forma de desenvolvimento da aptidão física e esportiva dos alunos.

Após uma década de discussão a esse respeito, em 1990, o foco passou a ser a problemática pedagógica dos cursos de formação em Educação Física.

A produção veiculada a partir dos anos (19)90 adentra problemáticas pedagógicas dos cursos de formação. Discutem-se modelos curriculares e proposta de um modelo de ensino reflexivo; reflete-se sobre as disciplinas científicas na grade curricular e atitudes dos professores dessas disciplinas. Aos poucos, fazem-se perceptíveis investigações centradas nos problemas pertinentes à formação inicial do professor de Educação Física e a prática pedagógica de professores formadores e/ou professores de Educação Física atuantes em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Nesse movimento, a identidade profissional encontra-se definida na docência e pautada em uma Educação Física que pode ser compreendida como área que tematiza as práticas corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde, relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita de *performance*. (PAIVA e FILHO, 2006, p.217).

⁵ Conselho de especialistas de Educação Física.

Juntamente com a propagação de produções científicas na área de formação de professores de Educação Física e de novas propostas e modelos de para o ensino de Educação Física na escola, observa-se a notável expansão do acesso à escola, verificada nos anos 1990, incorporando segmentos antes excluídos, ao mesmo tempo em que se observa uma crescente precarização e desvalorização profissional do professor.

Segundo Sampaio e Marin (2004, p. 1205),

Uma busca de informações sintetizadas sobre o crescimento das necessidades, e o atendimento, de escolaridade para a educação fundamental e média nas últimas décadas do século XX forneceu um quadro em que se verifica o enorme salto dado nesse particular: Cerca de 3,3 milhões em 1945, 5,6 em 1955, 11,6 milhões em 1965, 19,5 milhões em 1975, 24,8 milhões em 1984 e 31,2 milhões em 1994 no ensino fundamental; cerca de 1,9 milhões em 1975, 3,0 milhões em 1984 e 5,1 milhões em 1994 [...].

Segundo as mesmas autoras, em consequência, o número de funções docentes passou de 248 mil, em 1960, para 1.377.665, em 1994 (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1206). Ou seja, um segmento significativo foi incorporado aos quadros do magistério, notadamente, as mulheres e jovens e se tornou perceptível um incentivo para uma formação inicial acelerada e precarizada.

Concomitantemente a isso, os quadros docentes dedicados à Educação Física também se veem envoltos num processo contraditório:

[...] São profundamente legítimos, pois são transmissores da humanidade, portadores do essencial. Sentem-se, porém ameaçados, malconsiderados, injustamente suspeitos, culpabilizados, pois são, por sua própria situação, tomados em um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam. (CHARLOT, 2005, p. 78).

Como decorrência desse quadro, o estudante, futuro profissional da educação, também é marcado em sua formação inicial por estas especificidades negativas da profissão.

Um dado de nossa investigação mostra que, 70,6% dos estudantes finalistas, sujeitos dessa pesquisa, ingressaram no curso de licenciatura sem saber que se tornariam professores ao término dele, ou seja, o estudante passa por um processo precarizado durante toda a sua trajetória escolar e quando ocorre o momento de ingressar em uma universidade, opta por um curso que o formará professor da educação básica sem ter consciência disso.

Referindo-se à precarização da formação de professores de Educação Física, o estudo elaborado por Fávares *et al* (2006)⁶ aponta aspectos da formação de professores que são questionados pela literatura a alguns anos e ainda estão presentes na atuação de docentes. Por meio de entrevistas, os colaboradores da pesquisa revelam o enraizamento em conteúdos técnicos da Educação Física, sem se preocupar com as atuais mudanças da área. Essa constatação foi apresentada pelo autor em todas as categorias de análise por ele elaboradas: mercado de trabalho, conhecimento, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos durante a graduação, sistema de avaliação e visão da graduação. Todavia, esses docentes colaboradores da pesquisa, apesar de se manterem com as questões teórico-metodológicas descontextualizadas, apresentaram diversas proposições acerca da melhoria dos cursos de Educação Física.

Na opinião dos docentes o curso deveria ser estruturado da seguinte forma: aumento da vivência da profissão, através de estágio e observação (três docentes); aumento de carga horária para disciplinas voltadas para formação de professores de ensino fundamental e médio (dois docentes) e estudo de caso (dois depoimentos). Dois entrevistados acreditam que devem ser incluídas no currículo disciplinas das áreas mãe como filosofia, sociologia, psicologia, pedagogia, antropologia, etiologia, biologia. E um docente acredita que todas as disciplinas deveriam ser interligadas. Outros dois não têm idéia de como o curso deveria ser estruturado. (FÁVARO, 2006, p. 216).

⁶Fávares *et al*. O Conteúdo da Intervenção Profissional em Educação Física: o ponto de vista de docentes de um curso de formação profissional. Revista **Movimento**, 2006, v. 12, n. 2, p. 199-221.

O autor propõe que os docentes reflitam e que se sintam efetivamente responsáveis pelo progresso da formação em Educação Física. Para que haja maior representatividade nas informações e superação dos discursos de que a Educação Física tem como principal objetivo o desenvolvimento da aptidão física, o autor ainda propõe outros estudos com os docentes dos cursos de formação

Nesse mesmo sentido, Barbosa e Rinaldi (2008)⁷ apontam para a ruptura com o paradigma técnico-instrumental; contudo, partem do pressuposto de que os docentes apresentam dificuldades ao tentar romper com este paradigma.

Parece-nos que, a melhoria na formação inicial dos professores de Educação Física passa pelo rompimento com os modelos tradicionais de formação, que imprimem forte caráter tecnicista ao futuro profissional: essa mudança poderia alterar significativamente as expectativas e os interesses de futuros professores.

Saviani (2009, p. 154) comenta sobre a atração ou falta de atração de jovens em relação à profissão docente, que uma vez

[...] transformada a docência numa profissão atraente socialmente em razão da sensível melhoria salarial e das boas condições de trabalho, para ela serão atraídos muitos jovens dispostos a investir seus recursos, tempo e energias numa alta qualificação obtida em graduações de longa duração e em cursos de pós-graduação.

Portanto, sem nenhum exagero, podemos sugerir que a precarização da profissão docente tem início na formação inicial.

Leite (2007) faz algumas indicações para que as agências formadoras cumpram o seu papel de formar docentes com base nas exigências sociais e nas mais recentes normatizações. Primeiramente, cita que o compromisso e o posicionamento das instituições frente à formação docente são necessários para garantir uma formação de qualidade. Além disso, ressalta que a Proposta Pedagógica dos cursos deve ser uma construção coletiva e que essa deve garantir a formação de

⁷.BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. Revista **Movimento**, 2008, v. 14, n. 3, p. 185-207.

professores com identidade profissional. A relação entre a universidade e a escola pública deve ter um olhar especial para que seja garantida a “troca de experiências, reflexão sobre a prática e vivência da teoria”.(LEITE, 2007, p.16).

Nesse capítulo, apresentamos a história da formação inicial de professores de Educação Física no Brasil e destacamos que essa formação esteve inter-relacionada com os momentos históricos vividos em cada período, sendo que, o principal objetivo da Educação Física era colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis. E por fim, descrevemos brevemente a fase que se encontra a Educação Física e os anseios de uma formação de professores correspondente ao atual momento histórico.

CAPÍTULO 2 – PROJETO PEDAGÓGICO E MATRIZ CURRICULAR

Como já anunciamos anteriormente, a questão da formação de professores tem se mostrado como grande desafio nas últimas décadas, resultando em um grande número de diplomas legais, com a finalidade de regular e disciplinar esse campo de formação.

Nesse capítulo, introduziremos uma discussão sobre matriz curricular e sua importância no processo de formação do professor. Por meio dos documentos legais, elaborados para a formação inicial de professores – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – analisaremos o impacto que estes têm na elaboração das matrizes curriculares nas universidades.

Vale salientar que, os documentos legais apontam a complexidade da formação de professores. Os mesmos almejam, por meio da formação inicial, superar os problemas encontrados no cotidiano das escolas brasileiras, sendo orientações que devem compor todos os cursos de licenciatura no Brasil.

Esses documentos refletem o contexto social, político e econômico pelo qual passa o país. Segundo Leite e Almeida *et al* (2008, p. 39), “esses documentos apresentam os princípios orientadores amplos, as diretrizes para uma política de formação de professores que devem nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial”.

Como exemplo mais recente, podemos referir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), a qual determina que a formação de profissionais da Educação Básica deve ocorrer em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena (Art. 62). No período imediatamente posterior (final dos anos 1990 e início dos anos 2000), o Conselho Nacional de Educação publicou uma série de documentos legais com o fim de disciplinar os cursos de nível superior : Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP nº 9 de 08/05/2001 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CES nº 138 de 3 de abril de 2002 e a Resolução CNE/CES nº 7 de 31 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Referimo-nos ao curso de Educação Física por ser esse nosso objeto de estudo.

Neste contexto de discussões e indicações legais, abordaremos rapidamente os caminhos da constituição das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física, relacionando-o com a formação profissional dos futuros professores.

A formação de professores é decisiva na construção do compromisso político e social dos estudantes. Observamos que a matriz curricular é composta por diversas interfaces que são afetadas por interferências políticas, históricas e culturais.

[...] Além disso, entendemos que não é possível, na prática, pensar currículo dissociado da formação docente, bem como pensar a formação docente dissociada do currículo. Acreditamos que essa visão integrada pode permitir avanços no entendimento da formação profissional em Educação Física, considerando outras experiências vivenciadas pelos alunos. (FIGUEIREDO, 2004, p. 52).

Quando falamos de matriz curricular, não estamos nos referindo somente às técnicas de organização, objetivos, metodologias, didática, planejamento e etc., mas a um processo mais amplo, intimamente ligado às questões ideológicas que o sustentam e são determinantes no processo de formação.

Mesmo que os elaboradores da matriz curricular se apeguem apenas a critérios técnicos e organizacionais, ela é construída em um dado momento e contexto histórico que são combinados com os valores sociais daquele período. Segundo Neira e Nunes (2009, p. 58),

[...] inexistem critérios técnicos para definir quais os conteúdos que irão compor o currículo, o que permite afirmar que o currículo sempre se coaduna com os setores da sociedade que, em dado momento e contexto histórico,

dispõem de condições para influir e fazer valer modos específicos de interpretar o mundo.

A origem etimológica da palavra “matriz” nos esclarece que matriz é o lugar onde alguma coisa se gera ou cria⁸. A partir disso, o bojo da discussão da matriz curricular do curso de formação inicial de professores está em torno das estratégias que serão utilizadas para a criação de um profissional que obtenha as características direcionadas pelas Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física.

O Parecer 0058/2004 prevê e direciona a estrutura e a organização dos cursos no que diz respeito as matrizes curriculares, enfatizando que devem ser elaboradas respeitando o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática (p.12). Em outras palavras, a matriz curricular deve articular os objetivos curriculares à lista de conteúdos exigidos pela área, de maneira a superar a divisão existente entre a teoria e a prática.

Há, pois a transformação de um pensamento formal em um pensamento não-linear configurado como dialético, porque não pressupõe a unificação de diferentes saberes, mas a construção incessante de relações entre si. (AZEVEDO, 2007, p. 238).

Os estudantes têm papel importante nesse processo. Embora, na maioria das vezes, não atuem diretamente na construção da matriz curricular de seu curso, interferem indiretamente, por meio de um conjunto de valores e práticas culturais que trazem consigo para o interior da universidade. (CHARLOT, 2005).

[...] As trajetórias relacionadas com as experiências sociocorporais dos alunos no ensino fundamental, no ensino médio, na transição para o ensino superior são um elemento fundamental na forma como os alunos vivenciam o currículo dos cursos de formação profissional em Educação Física. (FIGUEIREDO, 2004, p. 173).

⁸ <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=matriz>

Apresentaremos abaixo alguns trabalhos em que os professores formadores são ouvidos em pesquisas sobre o tema formação de professores. As preocupações remeteram-se a questões específicas de conteúdo e melhoria dos cursos de formação inicial.

O estudo elaborado por Fávaro *et al* (2006)⁹ explicita questões relacionadas à formação de professores de Educação Física, que são questionadas na literatura há alguns anos e ainda estão presentes na atuação de docentes. Por meio de entrevistas com os colaboradores da pesquisa, os autores identificaram uma ausência de preocupação com as atuais mudanças da área e com isso o enraizamento em conteúdos técnicos da Educação Física.

Essa constatação foi apresentada pelos autores em todas as categorias de análise por eles elaboradas: mercado de trabalho, conhecimento, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos durante a graduação, sistema de avaliação e visão da graduação. Todavia, esses docentes colaboradores da pesquisa, apesar de se manterem com as questões teórico-metodológicas descontextualizadas, apresentaram diversas proposições acerca da melhoria dos cursos de Educação Física.

Na opinião dos docentes o curso deveria ser estruturado da seguinte forma: aumento da vivência da profissão, através de estágio e observação (três docentes); aumento de carga horária para disciplinas voltadas para formação de professores de ensino fundamental e médio (dois docentes) e estudo de caso (dois depoimentos). Dois entrevistados acreditam que devem ser incluídas no currículo disciplinas das áreas mãe como filosofia, sociologia, psicologia, pedagogia, antropologia, etiologia, biologia. E um docente acredita que todas as disciplinas deveriam ser interligadas. Outros dois não têm ideia de como o curso deveria ser estruturado. (FÁVARO, 2006, p. 216).

O autor propõe que os docentes reflitam e que se sintam efetivamente responsáveis pelo progresso da formação em Educação Física. Ele ainda propõe que

⁹. FÁVARO *et al*. O Conteúdo da Intervenção Profissional em Educação Física: o ponto de vista de docentes de um curso de formação profissional. Revista **Movimento**, 2006, v. 12, n. 2, p. 199-221.

haja outros estudos com os docentes dos cursos de formação para que tenha maior representatividade nas informações.

Em outro estudo dessa mesma categoria, realizado por Michelotti e Souza (2008)¹⁰, o objetivo caminha no mesmo sentido - investigar as concepções teórico-metodológicas dos docentes formadores de professores.

Os autores deixam uma questão bastante importante para a nossa pesquisa: quais as modificações necessárias para uma efetiva mudança nesse currículo? Ou seja, o que é necessário para que as modificações curriculares repercutam na formação dos futuros professores?

Entendemos que, o Projeto Pedagógico de um curso de graduação esboça, sintetiza e direciona os princípios gerais que fundamentarão as ações pedagógicas de um processo de formação. Deve ser compreendido como processo, pois está em permanente construção.

Tendo em vista esses aspectos, o projeto (*projectio – arremesso*) deve estar sintonizado com seu tempo, buscando garantir uma formação global e crítica, que permita aos envolvidos apresentarem respostas/soluções para os grandes problemas contemporâneos.

O projeto pedagógico é o instrumento de concepção do processo de ensino e aprendizagem de um curso, no qual devem ser definidos os seguintes componentes: concepção e estrutura do curso; perfil do corpo docente; perfil do aluno a ser formado; estrutura curricular; procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e do curso, procedimentos de estágio, etc. Este, além de compor todas as atribuições citadas, deve estar em consonância com a Matriz Curricular, pois é por meio desta que os objetivos curriculares se efetivarão.

Apontaremos a seguir, algumas considerações acerca do Projeto Pedagógico e da matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT-UNESP- Presidente Prudente.

¹⁰. MICHELOTTI, D. V. e SOUZA, M. S. Análise do Conhecimento Teórico-Metodológico dos Professores em Educação Física do CEFD/ UFSM em Relação à sua Prática Pedagógica. Revista **Movimento**, 2008, v. 14, n. 2, p. 63-82.

Entendemos que, não poderemos alcançar o produto de toda a discussão e planejamento do curso por meio da análise dos documentos oficiais, contudo, esse estudo poderá nos indicar as preocupações do curso frente à formação inicial desses profissionais.

As disciplinas, suas ementas e metodologias formalizadas na matriz curricular passam por diferenciados grupos de professores que apresentam fidelidade ou não aos propósitos apresentados nos documentos, o que resulta no produto final do processo de formação, no caso, a formação inicial de educadores.

No esforço de apresentar uma análise do Projeto Pedagógico do curso de Educação Física da FCT/UNESP – Presidente Prudente (PP), preocupamo-nos em assegurar os aspectos que se entrelaçam diretamente com o nosso objetivo principal do trabalho e definimos, como foco de observação, entender como a escola e o educador estão descritos nesse documento.

Uma análise cuidadosa do projeto pedagógico de um curso pode identificar os conteúdos presentes na Matriz Curricular que os estudantes apontam como determinantes na construção de sua concepção/percepção de escola. Segundo Costa (2008, p.66),

Pudemos constatar que o curso de Educação Física da FCT-UNESP não superou o caráter técnico dado às disciplinas, já observado na história da área. O licenciado em Educação Física da FCT-UNESP obtém uma formação padronizada no que diz respeito à Cultura Corporal. Apesar do curso se configurar como uma Licenciatura, ainda apresenta aspectos relacionados ao trabalho de docência no espaço não escolar, ao treinamento e à especialização do esporte como principal foco da Educação Física. Embora o projeto pedagógico anuncie que o curso tem o objetivo de formar o professor para a escola básica, não é o que se apresenta nas disciplinas da Cultura Corporal e no objetivo do currículo em sua constituição geral.

Os princípios norteadores para as Diretrizes Curriculares para os cursos de Educação Física são:

- Autonomia institucional;

- Articulação entre o ensino, pesquisa e extensão;
- Graduação como formação inicial;
- Formação continuada;
- Ética pessoal e profissional;
- Ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- Construção e gestão coletiva do projeto político pedagógico;
- Abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- Indissociabilidade teoria-prática;
- Articulação entre conhecimento de formação ampliada e específica” (PARECER CNE/CES nº 0058/2004, p. 7).

Aparentemente, os objetivos citados acima são coerentes com uma educação inovadora, crítica e emancipatória; porém, juntamente com eles, há o montante de características do modelo econômico neoliberal¹¹, que definem o quanto são conservadores.

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física de Presidente Prudente discorre muito superficialmente sobre o perfil do profissional que pretende formar ao término dos quatro anos de graduação. As duas páginas destinadas a esse tópico estão mais centradas no que o profissional deve saber do que no perfil profissional que o corpo docente deseja formar. Segundo Guimarães e Marin (1998, p.35), enfatizar a definição do perfil ideal de aluno/profissional “na construção do Projeto Pedagógico, embora polêmica, é crucial, pois norteia a ação educativa, determinando a finalidade da Instituição Escolar/Curso”.

¹¹. Segundo Taffarel (2012, p. 6), “o que vemos no Brasil nos últimos anos cumpriu-se mais ou menos ao pé da letra o essencial das recomendações do ajuste neoliberal. O equilíbrio orçamentário foi buscado, como regra e a cada sobressalto oficial diante das incertezas da economia, mediante cortes nos gastos com os serviços públicos e, em especial, com a aprovação da Lei da Responsabilidade fiscal. Os demais cânones liberalizantes, isto é, a abertura comercial, a liberação financeira, a desregulamentação dos mercados domésticos, o fim do controle de preços e da vinculação dos reajustes salariais aos índices inflacionários, e, principalmente a privatização das empresas estatais e dos serviços públicos, todos, enfim, foram seguidos bastante à risca. De dezenas e dezenas de empresas estatais, por exemplo, restaram apenas algumas de grande expressão, como a Petrobrás, o Banco do Brasil, a Caixa Econômica Federal e o Banco Nacional do Desenvolvimento, embora também essas já atuem, em vários setores, adotando processos de gerência e administração típicos da empresa privada.

Para formar o educador, é importante explicitar as bases conceituais de sua formação, dentro de uma teoria abrangente, que proporcione, além da competência técnica, visão política, também compreensão dos sistemas onde a educação esteja inserida, tendo como referência os princípios que regem a sociedade contemporânea. (Projeto Pedagógico, 2007, p.26).

A ausência de determinação no discorrer do perfil do profissional desejado influencia outros tópicos do Projeto Pedagógico. Podemos perceber essa questão no objetivo geral do curso:

Possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos, técnicas e habilidades que permitam a atuação profissional na Educação Física escolar, da educação infantil ao ensino médio, pautando-se pelo desenvolvimento de atitudes éticas, reflexivas, inovadoras e democráticas. (Projeto Pedagógico, 2007, p.27).

As preocupações apresentadas tanto nos objetivos gerais quanto nos específicos são amplas, aparecendo muito superficialmente as características centrais para um profissional licenciado em Educação Física, o que pode caracterizar uma limitação ao tentar definir a operacionalização do Projeto.

Entendemos que a tarefa de traçar o perfil profissional do aluno que se deseja formar não é simples, pois é um passo determinante para a definição de outros aspectos essenciais do projeto. Para isso, a “escolha” do perfil desejado deve considerar e resultar de um diagnóstico da realidade escolar. Segundo Guimarães e Marin (1998, p. 39),

Subjacente a essa definição haverá a necessidade de explicitação articulada da visão ou conceito de homem, de mundo, de sociedade-cultura, de educação, de escola, de conhecimento, de ensino-aprendizagem, de relação professor-aluno, de metodologia e de avaliação que o grupo tem.

Em diversos fragmentos do Projeto Pedagógico é ressaltado a importância do profissional licenciado em Educação Física ser crítico, de refletir e entender a realidade em que irá atuar. Porém, o projeto apresenta poucas considerações acerca da realidade social, da realidade educacional e da realidade da Educação Física, além de apresentar apontamentos bastante equivocados. Segundo Oliveira (1996, p.22), “o conhecimento da existência do que é, é somente uma indispensável condição para uma prática crítica que busca um ‘dever ser’ possível”.

Outra observação que cabe fazer ao projeto refere-se à abordagem sobre a relação existente entre universidade, formação e prática pedagógica dos estudantes:

É consenso que a Educação Física, por meio dos seus conteúdos apresenta-se como um valioso recurso de interferência na construção de ações que busquem a valorização do homem no seu contexto cultural. O processo de formação inicial deve se pautar num suporte teórico-prático que promova uma consciência crítica norteadora do papel social do futuro profissional. Para tanto, é necessário que o curso contemple, no seu projeto político-pedagógico, uma estrutura curricular que propicie aos sujeitos sociais envolvidos com o seu fazer cotidiano, a criação de espaços onde se possa objetivar não somente a formação de um professor, mas, principalmente, uma formação que leve à constituição em seus imaginários de uma cidadania ativa. (Projeto Pedagógico, 2005, p.21).

A preocupação descrita acima indica a formação de um profissional consciente, capaz de intervir no seu contexto, e embora não explicita uma preocupação com a formação do licenciando, aproxima-se da ideia de uma formação mais densa e consistente.

Sobre o estágio supervisionado, que é de extrema importância na formação do educador, o texto faz um esforço para aproximar o que acontece no cotidiano escolar com a teoria da educação, sempre se referindo à realidade escolar como “coisa”, algo a ser apropriado por meio da presença do estudante na escola.

O texto abaixo deixa aparente a responsabilidade depositada no aluno em entender a realidade escolar a partir da participação no estágio docente, bem como, fazer as interligações com os outros aspectos teóricos da Educação Física escolar:

As informações e conhecimentos adquiridos tornam-se um suporte indispensável para que o futuro profissional de Educação Física possa perceber os problemas, as dificuldades e pensar em possíveis soluções para que o processo de ensino/aprendizagem torne-se um valioso meio de promoção do desenvolvimento das faculdades humanas do educando e de preparação deste para o exercício da cidadania crítica e ativa. (Projeto Pedagógico, 2005, p.35).

Isso se evidencia no momento em que a Matriz curricular não proporciona “o arranjo necessário para a formação defendida pelo projeto pedagógico”. (COSTA, 2008, p.50). As interligações que devem ser feitas em sala de aula por intermédio do professor universitário responsável pela disciplina de estágio não aparecem com ênfase no texto.

Durante o levantamento bibliográfico, encontramos alguns trabalhos que nos permitiram uma reflexão acerca dos conteúdos da área.

Encontramos dois artigos em que o eixo central da discussão é a “**Formação em relação a temas da cultura corporal**”; os autores relacionam os temas de lutas e de jogos esportivos coletivos às maneiras como estes são trabalhados durante a formação inicial de professores. Esses estudos trataram especificamente desse assunto, mas deixam de lado aspectos mais gerais da educação, e até mesmo sem relacionar tais conteúdos de maneira condizente com a cultura corporal de movimento, ou seja, esses conteúdos, mesmo nos estudos científicos, apareceram de maneira fragmentada.

Truz e Nunes (2007)¹² apontam o desaparecimento de disciplinas práticas em um curso de Educação Física em detrimento de outras consideradas mais gerais. O objetivo desse trabalho gira em torno de recuperar informações acerca da inclusão e da permanência dos esportes de combate como disciplinas do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os autores desenvolvem sua ideia a partir das lutas enquanto criações culturais pertencentes à sociedade e como o professor de Educação Física deve saber pensá-las.

¹². TRUSZ, R. A. e NUNES, A. V. A evolução dos esportes de combate no currículo do Curso de Educação Física da UFRGS. Revista **Movimento**. 2007, V.13, n. 1, p. 179-204.

O ensino através das lutas deve ser visto como uma forma de colaborar com a formação das pessoas de maneira que o aluno de qualquer tipo de luta se insira na sua sociedade como um bom cidadão. (p.183).

Notamos, no decorrer da leitura, que os autores não justificam a importância da luta, nem na escola, nem na formação inicial de professores a partir das especificidades do conteúdo e da Educação Física; ressaltam sim a importância desta como uma ferramenta para atingir objetivos da educação em geral, para que o aluno “se insira na sua sociedade como um bom cidadão” (p.183).

Na Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, as disciplinas foram distribuídas conforme as DCN determinam em relação às dimensões do conhecimento. No entanto, notamos uma falta de articulação entre os conteúdos e as disciplinas.

Segundo Azevedo e Andrade (2007, p. 24),

Em função do exposto, a planificação e a operacionalização dos conhecimentos escolares na matriz curricular deve propiciar uma dimensão vertical que implica a ideia de profundidade e complexidade crescente de conteúdo, e uma dimensão horizontal que estabelece a interação dos conhecimentos com as outras disciplinas/áreas.

Para exemplificar essa inquietação, observamos as ementas das disciplinas de modalidades esportivas, identificamos que os conteúdos (vôlei, handebol, futebol, basquete e esportes aquáticos) e a cultura corporal não se articulam com a mesma linha de pensamento presente no Projeto Pedagógico, tendo como enfoque, o ensinamento de habilidades motoras relacionadas ao esporte específico e não apresentam uma proposta metodológica de ensino voltada para os conhecimentos antropológicos que sustentam a cultura corporal do movimento.

Nas bibliografias de cada uma dessas disciplinas não existe unidade de linhas de pensamento, autores ou mesmo produções que apresentam uma proposta crítica do ensino do esporte.

Esses trabalhos nos levaram a refletir sobre como a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP Presidente Prudente é organizada, pois as disciplinas não se articulam e não estabelecem a relação entre teoria e prática para trabalhar com as dimensões da cultura corporal do movimento; pelo contrário, as disciplinas se apresentam na Matriz curricular como estanques e sem relação entre os próprios conteúdos da Cultura Corporal do Movimento. As modalidades esportivas estão separadas e não aparecerem nas ementas as discussões referentes ao conteúdo “esporte”. Segundo Taffarel apud Kunz (2012, p. 3),

Em vez de ensinar os esportes na Educação Física pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que tornam o fenômeno esportivo transparente, permitindo aos alunos a melhor organização da realidade do esporte, dos movimentos e dos jogos de acordo com suas possibilidades e necessidades; a interação solidária e social em princípios de co e autodeterminação; e se expressar como ser corporal no diálogo com o mundo.

O autor citado acima apresenta uma análise crítica sobre o ensino do esporte na escola e demonstra, por meio da perspectiva crítico-emancipatória, que este deve acontecer de forma contextualizada, a partir de perspectivas teóricas bem formuladas e que leve o aluno a refletir sobre a sua realidade. No entanto, a construção confusa da Matriz Curricular não permite que se ressignifique o ensino do esporte na escola.

Os apontamentos acerca das disciplinas relacionadas aos esportes ilustra uma lacuna que poderá existir na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT-UNESP-Presidente Prudente.

Inferimos que as disciplinas relacionadas ao esporte não apresentam nenhum enfoque acerca das contribuições científicas da área, dividindo o currículo entre

disciplinas práticas e teóricas, o que diverge do PARECER 0058/2004, que direciona os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física.

A prática pedagógica do professor de Educação Física deve ser norteadada pela dimensão da cultura corporal, o que irá exigir amplos conhecimentos do professor; por isso, é importante que o Curso de Educação Física proporcione-uma estrutura de conhecimentos que englobe o homem na sua totalidade.

Nesse sentido, é importante considerar que para ter uma formação básica, devem ser garantidos ao estudante do curso de Educação Física, conhecimentos de natureza técnica, científica, cultural, psicológica, pedagógica e filosófica, de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da cultura corporal do movimento humano, desvelando o sentido e significado da sua atuação profissional. (Projeto Pedagógico, 2005, p.19).

Embora o documento faça menções e apontamentos às questões de ordem social que permeiam o projeto do curso, o mesmo apresenta pouca discussão e análise sobre a realidade educacional. Nos poucos momentos que propõe essa questão, apresenta análises equivocadas, partindo de uma lógica mercadológica quando diz, por exemplo, que:

A realidade social contemporânea abriga uma sociedade exigente, conhecedora de seus direitos e deveres. As pessoas deixaram de ser meras expectadoras e exercem um papel fundamental no processo de construção do sistema político, social, econômico e educacional do país. Isto reflete o movimento dialético, através do qual a sociedade e educação influenciam-se mutuamente, produzindo diferentes formas de saber e conceber o mundo, e de nele estar. (Projeto Pedagógico, 2005, p.20).

Cabe o questionamento: a qual sociedade está se referindo? Essa análise já havia sido realizada por Costa (2005, p.52):

Várias interpretações podem ser atribuídas a esta afirmação. Não sabemos qual sociedade é esta conhecedora de seus direitos e deveres e que participam do processo de construção do sistema político, econômico e social

do país. O que observamos em nosso país é uma das piores distribuições de renda do mundo, a desresponsabilização do Estado com as políticas públicas e o sucateamento da educação em todos os seus níveis, além da pouca ou inexistente participação política dos indivíduos. Esta situação é marcante de tal forma que não conseguimos identificar como chegaram a esta denominação de sociedade contemporânea exigente.

Neste capítulo, identificamos a relação primária existente entre a elaboração da Matriz curricular e a formação inicial de professores de Educação Física. Ressaltamos que a formação humana deva ser privilegiada em detrimento dos conhecimentos técnicos e de reprodução, e que os professores sejam formados pela crítica e reflexão.

CAPÍTULO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Nesse capítulo, apresentaremos o referencial teórico que embasou a nossa pesquisa. Primeiramente, será apresentado as contribuições de Bernard Charlot sobre a “relação com o saber” e, posteriormente, as leis que regem a educação superior no Brasil.

3.1 O conceito de “relação com o saber”, de Bernard Charlot

As reflexões sobre a reforma curricular do curso de Educação Física nos levam a discutir e a problematizar questões referentes à formação inicial de professores e investigar a relação que o estudante faz entre o currículo de formação inicial e sua futura atuação profissional na escola - considerando a “relação com o saber”¹³ que o mesmo construiu durante o seu processo de formação. Para situar como a relação com os saberes na escola **é significativa para o aluno**, apresentaremos algumas discussões levantadas por Charlot (2005).

Charlot (2005) comenta que existe uma ausência de discussões nos trabalhos acadêmicos sobre a “relação com o saber” na escola contemporânea. A “relação com o saber” é geralmente colocada à margem das experiências escolares, sendo que, para o autor, “nunca se deve esquecer de que o saber é o centro da experiência na escola”. (CHARLOT, 2005, p. 27).

Essa discussão é importante porque pensamos que o currículo não se limita aos espaços de ensino e aprendizagem da sala de aula e sim, a todos os espaços da universidade. Sendo assim, a concepção que os alunos adquiriram referente à educação e sua atuação na escola se desenvolveu a partir de uma série de saberes e conteúdos que foram adquiridos durante o processo de formação inicial.

Não estamos dizendo que as experiências anteriores a esse processo não tenham sido importantes e até fundamentais para a construção de uma concepção,

¹³ A frase “relação com o saber” aparecerá entre aspas, pois se trata de um conceito.

mas não podemos anular a influência do caminho percorrido por intermédio do currículo de formação.

O estudante, durante o processo de formação inicial para se tornar um professor, sintetiza conhecimentos que lhe apresentam diversas possibilidades. Segundo Oliveira (1996, p. 9), “[...] a escolha e a utilização de uma ou outra possibilidade já existente tem em seu bojo, consciente ou inconscientemente, uma posição ético-política determinada”. A realidade apresenta diversas possibilidades e a não efetivação dessas, não significa que não existam. É necessário que se tenha conhecimento e vontade para utilizá-las com propriedade. Esses conhecimentos são a soma da força e direção da ação; para que o conhecimento se efetive, é preciso que a prática dos homens tenha objetivo e que caminhe em conjunto com os posicionamentos das possibilidades da realidade (OLIVEIRA, 1996).

Reforçando essa ideia, Charlot (2005) sugere que, para superar eventuais leituras negativas, [...] que interpretam as situações e as práticas em termos de faltas, [...] utiliza-se uma “leitura positiva”, que tenta identificar e conceitualizar os processos em que essas situações e práticas se constroem. Essa leitura positiva apega-se a questões pelas quais o processo de formação se concretiza, sendo o oposto das “leituras negativas”, que se caracterizam por identificar as falhas e faltas que existem nesse mesmo processo.

Charlot (2005) destaca ainda que, as pesquisas poderiam ir além de abranger os aspectos epistemológicos, cognitivos e didáticos da relação com o saber, passando a considerar também os aspectos que fizeram o sujeito se apropriar desse ou daquele saber.

A partir do nosso levantamento bibliográfico, notamos que as pesquisas apresentam um enfoque para a didática do ensino, preocupando-se mais com a maneira que determinado conteúdo é apresentado do que com o estudante, o que entendemos que dificulta a compreensão dos progressos do estudante durante a formação inicial.

Diante disso, pretendemos destacar alguns aspectos que estão presentes no currículo e que o estudante relaciona com a sua prática profissional de maneira

positiva, isto é, aspectos que propiciaram percepções da Educação Física que estão desprendidas dos aspectos biológicos e que se estendam à escola com olhares mais humanos.

Outra discussão apresentada por Charlot (2005) é a importância da posição social que o estudante ocupa na sociedade, nas suas escolhas e no desempenho escolar, porém, o autor ressalva que a origem social causa efeitos indiretos e não determinantes no seu sucesso ou fracasso escolar, pois acontecem casos de estudantes que pertencem originalmente a famílias pobres e apresentam prazeres e desejos pelo saber escolar nos seus discursos, ao contrário do que diriam autores da perspectiva crítica, em que somente às condições econômicas determinam as “relações com o saber” do indivíduo.

É evidente que tais processos são processos sociais, mas é também evidente que esses processos sociais não podem realizar a não ser pela história de um sujeito. A relação com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma relação social e uma relação subjetiva. (CHARLOT, 2005, p. 54).

A relação do sujeito com a escola e com o saber não é uma relação automatizada pelas condições sociais do sujeito, pois este apresenta desejos, falas e interpretações sobre o que acontece, além de ter uma história individual incluída nas demais histórias que o cercam (história de família, de comunidade e sociedade).

Quando nos propomos a investigar as concepções de escola e de educação dos estudantes, estamos considerando as dimensões subjetivas que estão presentes nessa construção. Investigar concepções é investigar as “relações com o saber” que os indivíduos adquiriram durante as experiências de vida, considerando as dimensões sociais e culturais nas quais estão inseridos.

Para dar sentido ao conceito de “relação com o saber”, Charlot (2005) utiliza dois conceitos. O primeiro é o conceito de “mobilização”, que é diferente de “motivação”: “motivação remete a uma ação exterior”, algo que tenha partida em alguém ou algo exterior a ele (CHARLOT, 2005); já a “mobilização remete a uma

dinâmica interna, à ideia de motor (de desejo): é o aluno que se mobiliza”. (CHARLOT, 2005, p.54).

A mobilização (motor interno) e a motivação (motor externo), ao serem combinadas entre si, favorecerem a atribuição de sentido ao conteúdo, produzindo prazer ao aluno em sua relação com o conhecimento e renovando sua mobilização em relação à sua formação.

Essa ideia (mobilização + motivação = mais mobilização) enseja algumas provocações: o que mobiliza o aluno? E por que o aluno tem desejo por determinado assunto e por outro não?

Eis aqui o impasse presente nas discussões sobre formação inicial de docentes: o currículo de formação inicial não é capaz de mobilizar o aluno e fazê-lo transformar suas vivências negativas, apresentadas no início desse processo, em outras vivências; em outras palavras, os estudantes concluem a formação inicial e conservam as experiências negativas anteriores à formação inicial.

No que diz respeito especificamente à Educação Física, podemos sugerir que as experiências negativas da educação física escolar, notoriamente destacadas e relatadas pelos estudantes, que são os professores em formação inicial, parecem não serem revertidas por essa formação e ressignificadas em novas experiências na atuação profissional.

Dessa maneira, inferimos que existem discursos de estudantes durante a formação inicial de Licenciatura em Educação Física que contrariam Figueiredo (2004) em sua tese de doutorado, em que relata que os estudantes vivenciam o currículo e não se sensibilizam com aspectos humanos, culturais, sociais e pedagógicos da Educação Física.

É visível a influência dessas experiências sociais construídas anteriormente ao ingresso no curso no decorrer da formação inicial. Algumas experiências transformam-se em estratégias tanto para hierarquizar/valorizar disciplinas no interior do curso, quanto para escolher e relacionar com os saberes dessas disciplinas. Há uma valorização de disciplinas da área biológica, bastante associada à concepção de Educação Física como promotora da saúde, bem como às experiências sociocorporais dos alunos mais ligadas ao esporte, que

buscam ter como base o conhecimento biológico. (FIGUEIREDO, 2004, p. 174).

Por fim, Figueiredo (2004) diz que os alunos têm consciência de suas ações e que alguns vivem um conflito entre a reprodução e a revisão das experiências que tiveram.

Essas questões elencadas por Figueiredo (2004) e a afirmação de Oliveira (1996, p.15), de que “o indivíduo não pode ser considerado como mero resultado direto e passivo das relações sociais”, estimulou-nos a pensar sobre como fazer uma “leitura positiva” do processo de formação inicial dos professores de Educação Física.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais e seu processo histórico

No Capítulo II, apresentamos uma discussão sobre Matriz Curricular e sua importância no processo de formação inicial de professores. Neste Capítulo, apresentaremos o processo de construção de um novo enfoque da Educação Física, que substitui o enfoque clássico, puramente biológico, para uma visão mais direcionada aos aspectos humanos da Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são orientações elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para os cursos de formação superior. Nesses documentos estão presentes desde a carga horária até os objetivos gerais, passando por princípios e valores que as instituições de ensino devem assegurar na formação profissional.

Estas são elaboradas a partir das necessidades sociais e educacionais¹⁴ mais gerais existentes no país, sendo que, essas necessidades são levantadas por meio de discussões em seminários, fóruns e congressos com a comunidade, com estudantes e pesquisadores.

¹⁴.Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

A década de 1980 foi muito importante para diversas áreas da educação no Brasil, pois a educação tradicional, pautada pela racionalidade técnica, passou a ser questionada, e as teorias críticas ganharam espaços nos debates sobre educação no país. Não foi diferente na área da Educação Física, que fora marcada por questões militaristas e higienistas dentro e fora da escola desde sua chegada ao país, por volta de 1922. A partir deste momento (década de 1980), o discurso que parecia petrificado passou a apresentar debates sobre qual seria a verdadeira função da Educação Física na escola.

O período caracterizou-se por um questionamento da situação estabelecida nos períodos anteriores, pela percepção de uma situação de crise no setor educacional, e por uma radical mudança de discursos e de referenciais conceituais na Educação Física, caracterizando uma verdadeira crise de identidade. (BETTI, 1991, p. 116).

Dentre as mudanças ocorridas, a concepção tradicional de currículos escolares passou a ser questionada, tanto a forma como eram construídos até quanto o que deveria conter em um currículo escolar.

Neste período, as teorias críticas assumiram papel relevante nas discussões sobre educação em geral. Autores como Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Paulo Freire e Michael Appel destacaram-se com discussões que abordavam temas referentes à “Sociologia da Educação” e à “escola como aparelho ideológico”.

As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. (SILVA, 2002, p. 30).

Os dados estatísticos educacionais, que apresentaram altos índices de evasão e repetência, juntamente com o êxodo rural e com o aumento da demanda escolar, desencadearam uma série de reformulações no sistema educacional e nos planos curriculares: atentou-se para a Educação pré-escolar e supletiva, para os conteúdos e

métodos flexíveis e inovadores e para a valorização dos recursos humanos, “visando recuperar a atração e valorização da profissão de educador”. (BETTI, 1991, P. 117).

Até esse momento, a Educação Física, que era realizada dentro e fora da escola, contava com um projeto de ensino conhecido como modelo piramidal. Esse modelo, que se caracterizava por colocar o esporte de alto rendimento no ápice da pirâmide, era apenas para poucos indivíduos dotados de qualidades psicomotoras excepcionais (BETTI, 1991).

A partir desse movimento inicial, começaram a aparecer, nos documentos legais¹⁵, algumas mudanças na área, sendo que, algumas das preocupações que surgiram, caminharam muito próximo das proposições gerais da Educação.

Surgiu a Educação Física Escolar com ênfase nas séries iniciais (quatro primeiras séries do 1º grau e educação infantil) e na formação inicial de professores com foco nesses níveis de ensino. Primeiramente, o curso de Licenciatura em Educação Física foi dividido em três áreas: escolar, de rendimento e de lazer, o que deu mais visibilidade a área educacional, pois anteriormente a área era apresentada de maneira escondida, isto é, por trás de um sistema de ensino que tinha como objetivo o alto rendimento¹⁶, que apenas uma pequena parcela da população atingia. Em segundo plano, a Educação Física passou a ser entendida como direito de todos e não somente dos que apresentavam boa aptidão, e ainda, os documentos oficiais adotaram para o ensino nas séries iniciais a abordagem psicomotora¹⁷, fundamentada no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança e que devia respeitar as diferenças culturais e regionais da população. (BETTI, 1991, p. 121).

Portanto, notamos que as preocupações mais humanas (um olhar voltado a valores e à ética), em detrimento de rendimento e habilidades motoras, passaram a pertencer ao campo da Educação Física na escola. Além disso, as funções específicas da Educação Física passaram a aparecer no âmbito escolar.

¹⁵. Brasil, MEC, SEED, 1981.

¹⁶. Alto rendimento é a prática do esporte com o objetivo de atingir o maior rendimento possível durante uma competição com atletas do mesmo nível técnico e físico.

A partir de 1982, muitos pesquisadores brasileiros da Educação Física voltaram de seus cursos de pós-graduação da Europa com mais embasamento teórico, favorecendo o aumento de pesquisas na área e colaborando com o desenvolvimento e com uma mudança de paradigma das pesquisas em Educação Física.

Por conta de todas essas alterações de formato e pensamentos na área, se tornou-se indispensável reformular a formação inicial de professores de Educação Física. Segundo Betti (1991, p. 124), os principais objetivos das Diretrizes Curriculares para os cursos superiores de Educação Física de 1987 eram:

- a) Possibilitar a aquisição integrada de conhecimento e de competências técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escola, 1º, 2º e 3º graus) e não escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios, etc.).
- b) Desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas.
- c) Prover o aprofundamento dos campos de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o aos estudos a nível de pós-graduação.
- d) Propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como educador.

Além da formação inicial de professores, passaram a ser considerados não somente os aspectos no âmbito da Educação Física, mas em todo campo educacional. Os professores não eram mais vistos pelas leis como técnicos e especialistas, mas sim, como sujeitos envoltos por sua subjetividade e identidade, que o constroem como profissional da educação. (FIGUEIREDO, 2004).

Diante de todas as mudanças supracitadas que ocorreram na área, a elaboração das Diretrizes Curriculares para formação de professores em Educação Física de 1987 foi um marco por apresentar, de forma sistematizada, os objetivos da formação de professores em Educação Física, mas também, por apresentar interesses e preocupações que ultrapassavam as barreiras do militarismo, da eugenia e da esportivização, atingindo um patamar de mudanças ideológicas.

A abordagem filosófico-ideológica classifica costumeiramente a Educação Física em duas grandes linhas de pensamento: a estrutural-funcionalista, ou positivistas, e a dialética, ou materialista-histórica (Taffarel, 1985). A primeira vê a Educação Física como meio de desenvolvimento psico-físico-social do homem para integrá-lo na sociedade, de maneira individualista, acrítica e para manter a estrutura social vigente, possibilitando mesmo o seu melhor funcionamento. Já a concepção dialética da Educação Física admite que a Educação Física e a Educação têm sido meios de reprodução das desigualdades culturais e sociais e da dominação, mas as consideram como possíveis forças de mudanças sociais a partir de mudanças do poder político e pelas contradições intrínsecas e extrínsecas, admitindo novos valores e bases para o processo de revolução em busca de uma ordem social, preconizando também o desenvolvimento do espírito crítico e autocrítico não somente para interpretar o mundo, mas para transformá-lo. (TAFFAREL, 1985, p.18 apud BETTI, 1991, p. 129).

Nesse momento histórico, a democratização do acesso aos diversos níveis do ensino exigiu mudanças substanciais nas diretrizes da Educação Básica (elaboração dos PCN e LDBEN/96), ocorridas na década de 1980 e na primeira metade da década de 1990. A partir dessas mudanças, o ensino superior, em todas as áreas, precisou se readequar às necessidades do papel do professor no processo educativo e teve como um dos principais alicerces a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN/1996).

A partir de 1990, o enfoque do Brasil em relação à educação era sem dúvida a internacionalização do ensino e a efetivação de ações que acompanhassem as tendências internacionais de alinhamento às políticas neoliberais, reduzindo as funções do Estado e aumentando as funções da população e/ou empresas privadas. (LIBÂNEO, 2003).

Nesse contexto, realizou-se em Jomtien, em março de 1990, a Conferência “Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, nessa ocasião estabeleceu-se prioridades para a educação mundial, especialmente no ensino fundamental.

As mudanças mais expressivas no âmbito da formação de professores ocorreram a partir da elaboração da proposta de diretrizes para formação de professores da Educação Básica pelo Parecer CNE/CP 09/2001.

Segundo o referido documento, a Educação Superior não atendia as seguintes questões da Educação Básica (2001, p.4):

- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Os dados históricos apresentados nesse tópico são importantes para demonstrar que, as mudanças que ocorreram na Educação do Brasil e no mundo influenciaram diretamente as modificações que ocorreram na área da Educação Física.

3.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica - Parecer CNE/CP 28/2001

As Diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura (PARECER Nº: CNE/CP 009/2001) surgem com a necessidade de adaptar os currículos dos cursos superiores às necessidade sociais: “chama-se a atenção para a necessidade de que as propostas em construção façam a mediação entre a proposta atual, o percurso histórico do próprio curso e a relação teoria e prática, visando o equilíbrio na formação”. (HUNGER, 2008, p. 343).

Nos tópicos seguintes, para compreendermos melhor a constituição do campo profissional da formação de professores de Educação Física, preocupamo-nos em refletir sobre a Educação Física sob a perspectiva da Legislação Federal. No primeiro momento, direcionaremos nossos olhares para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e no segundo momento, com o intuito de termos

condições de dimensionar sob quais leis o curso em questão está situado, examinaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Educação Física.

Segundo Leite (2007), para compreender a formação inicial de professores, é necessário, primeiramente, entender o papel da escola pública e o papel do professor hoje. É nesse cenário de exigências, de atributos e preocupações que devemos pensar a formação dos professores.

A formação de professores precisou ser modificada novamente para atender aos novos desafios apontados para a Educação Básica presentes nos documentos legais acima citados. Para isso, não bastavam mudanças superficiais e sim, mudanças que atingissem as concepções que envolvem a Educação. O documento apresenta, de forma esclarecedora, a concepção de escola e a concepção de professor que o mesmo está embasado-(Parecer CNE/CP 09/2001, p.9):

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.

A regulamentação da educação básica no Brasil (LDBEN) considera que esta compõe a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até o Ensino Médio, mantendo a especificidade de cada nível. Um dos objetivos da nova regulamentação é a necessidade de superar as rupturas existentes nos níveis de ensino, e “para isso, será necessário superar, na perspectiva da lei, as rupturas que existem na formação de professores de crianças, adolescentes e jovens”. (Parecer CNE/CP 09/2001, p.12).

Outro aspecto que colabora para a superação das rupturas é a exigência de que todos os professores da educação básica passem por um curso superior de licenciatura, evitando assim, a imagem de que o ensino de 1º ao 4º ano é menos complexo que 5º ano em diante. “[...] A busca de um projeto para a educação básica

que articule as suas diferentes etapas implica que a formação de seus professores tenha como base uma proposta integrada”. (Parecer CNE/CP 09/2001, p.17).

O Parecer CNE/CP 9/2001 não desenvolve muito esse assunto, porém nos deixa a entender que a LDBEN pretende que a educação básica não seja fragmentada em seus níveis de ensino, mas que seja integrada, que um nível dependa do outro e, portanto, a formação inicial de professores deverá romper com a fragmentação para cumprir essa exigência.

No decorrer de seu texto, a LDBEN prevê características e fundamentos que devem estar presentes em todos os níveis de ensino, desde que sejam asseguradas as especificidades das faixas etárias, que também estão descritas no documento.

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras [...]. (Parecer CNE/CP 09/2001, p.10).

No interior das instituições formadoras, muitas questões foram revistas, como os aspectos da organização institucional, a revisão dos conteúdos, a relação entre teoria e prática, o aproveitamento de experiências anteriores, os processos formativos que envolvem a aprendizagem e não somente o ensino. Esses são aspectos pontuais que precisaram de reformulação e que desencadearam um processo intenso de reflexão sobre o que as modificações dos artigos da LDBEN interferem na formação inicial de professores. “É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei ao constituir a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação”. (Parecer CNE/CP 09/2001, p.13).

Para os cursos de formação de professores atenderem as determinações legais, devem ter como referência alguns artigos da LDBEN¹⁸, que determinam as finalidades e os objetivos dos diferentes níveis de ensino.

¹⁸ Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36.

Nesse quadro legal, e tendo em vista as necessidades educacionais do país, a revisão da formação de professores para a educação básica é um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola. (Parecer CNE/CP 09/2001, p.16).

No documento, os autores citam as dificuldades que foram encontradas na formação inicial de professores a fim de serem superadas a partir das novas reflexões das recentes diretrizes curriculares. Dividem as dificuldades em duas instâncias: no campo institucional e no campo curricular.

No campo institucional estão as problemáticas históricas relacionadas aos obstáculos que os cursos enfrentaram frente à instituição formadora, portanto, são questões relacionadas às atividades burocráticas, de corpo docente e documentais. Os principais problemas são:

- Licenciatura desvalorizada nas instituições em detrimento da supervalorização do bacharelado, deixando os conteúdos que são focalizados nas “áreas” desconectados da atuação do professor no campo educacional; (Parecer CNE/CP 09/2001, p.17);
- Hierarquia da organização institucional frente às exigências dos cursos, as demandas e particularidades dos cursos de formação de professores devem guiar a elaboração e desenvolvimento das políticas institucionais (Parecer CNE/CP 09/2001, p.18);
- Distanciamento entre a universidade, educação básica e a comunidade. A falta de comunicação entre esses eixos da sociedade dificulta o bom andamento dos estágios supervisionados;
- Desconhecimento dos documentos legais que regem a educação básica e superior por parte dos egressos.

No campo curricular apenas uma problemática relevante é apontada referentes ao processo pedagógico que envolve a formação dos alunos-professores em formação, dentro e fora da sala de aula:

- Desconsideração das experiências de vida;

A resolução gerou modificações importantes no formato dos cursos superiores em educação básica, exemplo, o foco na relação entre teoria e prática (instituição formadora e escola básica) e a divisão dos cursos em três carreiras básicas: Bacharelado acadêmico, Bacharelado profissional e Licenciatura.

3.4. Diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura em Educação Física - PARECER N°: CNE/CES 0058/2004

Na tentativa de modificar a história da Educação Física no Brasil, alguns intelectuais deram origem a um forte grupo de resistência contra o militarismo e segregação presentes na área. O grupo criou o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que tinha o objetivo de disseminar as informações em todo o país por meio de congressos, palestras e reuniões. Além do movimento de intelectuais, surgiu também um movimento liderado e organizado por estudantes do curso de formação inicial de professores de Educação Física, que se denominou MEEF (Movimento Estudantil de Educação Física).

Os movimentos desse período ficaram conhecidos como “movimentos renovadores”; destacaram-se por movimentos de cunho humanista, que se caracterizavam pela presença de princípios filosóficos relacionados ao ser humano, como sua identidade e valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem, além de surgir como crítica a correntes oriundas da psicologia comportamental.

As transformações na área ocorreram principalmente pela insistência desse grupo de intelectuais em transformar a realidade educacional brasileira e incorporar

aos documentos legais essas reflexões acerca do embasamento teórico, pesquisas e reflexões sobre a prática esportiva na Educação Física escolar. Entretanto, segundo Neto e Hunger (2004, p. 114):

[...] lamentavelmente podemos afirmar que a sua contribuição não foi tão expressiva quanto aquelas dadas pelos militares, principalmente ao exército, e aos médicos, que, a exemplo do ocorrido em outros países emprestaram à educação física um caráter utilitário, eugênico e higiênico.

A área da Educação Física passou por um marcante processo de mudança de concepções, e os intelectuais foram os principais responsáveis por elas, desde a enraizada influência militarista até a inserção de concepções humanistas nos documentos legais.

Com base nesse estudo, poderemos identificar algumas relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica (PARECER CNE/CP 28/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação de Educação Física (PARECER N°: CNE/CES 0058/2004).

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura constituiu-se em marco regulatório da formação de professores no Brasil, isto é, compreender os processos contemporâneos de formação de professores exige um olhar preciso pelo emaranhado legal sobre o tema, especialmente as diretrizes, que são fundamentais na regulação do processo.

Esse processo demandou uma ampla movimentação nas Instituições de Ensino Superior, gerando inclusive, grande resistência por parte dos docentes, pois “as reformas curriculares são vistas por parte dos docentes, como uma ameaça às suas crenças, valores, opções políticas, práticas didático-pedagógicas, etc.” (CATANI, 2001, p.75).

Uma das questões bastante relevante para essa pesquisa é o conceito de “flexibilização curricular”, destacado por (CATANI, 2001). É comum a afirmação de que as novas diretrizes nascem com o objetivo de adaptar os cursos às novas proposições da sociedade. No entanto, cabe questionarmos quais são os

determinantes de tais ajustes curriculares, ou seja, a que essas reformulações têm o objetivo de se adaptarem. Segundo (CATANI, 2001, p. 75),

as Diretrizes Curriculares, a despeito de indicar, por um lado, processos de automização na composição curricular, podem, por outro, ser compreendidas como mecanismos de ajustes e aligeiramento da formação.

Podemos afirmar, por meio dos estudos de (CATANI, 2001), que os mecanismos de ajustes referentes à flexibilidade na organização do currículo, à maior dinâmica curricular, à adaptação as demandas do mercado de trabalho, à definição e ao desenvolvimento de competências e habilidades gerais, correspondem, portanto, às dimensões ideológicas focadas no ideário da preparação para o mercado de trabalho baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado em mutação. (CATANI, 2001, p. 78).

Além disso, entendemos que não é possível, na prática, pensar currículo dissociado da formação docente, bem como pensar a formação docente dissociada do currículo. Acreditamos que essa visão integrada pode permitir avanços no entendimento da formação profissional em Educação Física, considerando outras experiências vivenciadas pelos alunos. (FIGUEIREDO, 2004, p. 52).

Com as ferramentas metodológicas escolhidas para esta investigação, tivemos a intenção de, ao final da pesquisa, apontar alguns indicativos, lacunas e de resultados positivos alcançados pela Matriz Curricular do curso em questão.

Após a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, os cursos de formação de professores devem se adequar e elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) embasados nas Diretrizes e Parâmetros; porém, devem garantir as especificidades locais e do quadro docente. “A escola e a organização do ensino são expressões da legislação que constituem esses elementos”. (LIBÂNEO, 2003, p. 41).

A partir disso, justificamos os estudos sobre as Diretrizes Curriculares, visto que, por meio dessa reflexão, podemos entender como a nova proposta (PARECER N°: CNE/CES 0058/2004) dialoga com as anteriores e ainda, como a proposta do curso de Educação Física em questão esta inserida nesse contexto histórico. Destacaremos abaixo as mudanças substanciais que estão presentes no parecer supracitado.

[...] é fundamental ressaltar a preocupação da Resolução CNE/CES 7/2004 em apresentar uma proposta que caminha, na devida proporção, integrada à Resolução CNE/CP 1 e 2/2002 no que se refere à Prática como Componente Curricular e o Estágio Profissional Curricular. (HUNGER, p. 354, 2008).

No Parecer CNE/CP 28/2001, a Prática como componente curricular e o Estágio Supervisionado foram orientados a terem 400 horas cada um, distribuídos no currículo desde o início da formação inicial.

As competências exigidas ganham um novo papel, confundindo-se, muitas vezes, com conhecimentos técnicos ou habilidades necessárias para ser um bom professor. Isso deixou uma abertura para a interpretação de que quanto maior o número de habilidades, melhor a formação inicial de professores de Educação Física, conforme o artigo abaixo:

Art. 6° – As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

§ 1° – A formação do graduado em Educação Física deveser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando à aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando à formação, a ampliação e

enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.
- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (PARECER N°: CNE/CES 0058/2004, p.3).

Apesar de deixar a desejar em relação às formas como se deve operacionalizar a Matriz curricular frente à exigência de uma grande quantidade de competências que devem fazer parte da concepção central do projeto pedagógico dos cursos de Educação Física, o PARECER N°: CNE/CES 0058/2004 avançou no que diz respeito à interdisciplinaridade quando denominou os eixos curriculares.

Art. 7o – Caberá a Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco

conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

§ 1o – A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humana-sociedade
- b) Biológica do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

§ 2o – A Formação Específica que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico-instrumental
- c) Didático-pedagógico

A partir da leitura da nova Diretriz Curricular para os Cursos de graduação em Educação Física, entendemos que, houve um avanço na tentativa de colaborar com a “identidade profissional”. Observamos também que, houve uma preocupação em articular melhor os Estágios Supervisionados e a Prática Pedagógica com os demais conteúdos do curso.

Ressaltamos ainda que, no documento há uma grande quantidade de horas que devem ser divididas em muitas competências citadas anteriormente, portanto, deve-se tomar cuidado para os currículos não serem construídos de maneira vazia ou de natureza tecnicista.

Não se é contra a certificação do profissional na aquisição de habilidades relacionadas ao saber fazer, mas se recomenda o equilíbrio entre a competência técnica, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e o conhecimento disciplinar. (HUNGER, 2008, p. 357).

A área da Educação Física passou por muitas interferências ideológicas e atualmente, nos documentos legais que regem a Educação no Brasil, o discurso defende uma formação docente voltada para os aspectos sociais e culturais da educação, contudo, algumas produções científicas afirmam que, essas características

se apresentam com dificuldade nas instituições devido ao enraizamento de aspectos históricos voltados para a saúde e para o militarismo.

Sugerimos que a melhoria na formação inicial dos professores de Educação Física passe pelo rompimento com os modelos tradicionais de formação, que imprimem forte caráter tecnicista ao futuro profissional, sendo que essa mudança poderia alterar significativamente as expectativas e os interesses de futuros professores.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1. Apresentação da proposta metodológica

O quadro teórico apresentado até agora, nos encaminha para uma pesquisa de caráter qualitativo, no qual privilegamos o processo de construção da Educação Física com um olhar dirigido à questão da formação dos profissionais licenciados em Educação Física. Além de ser uma pesquisa qualitativa, optamos por estudar um caso específico: o curso de formação de professores de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), em Presidente Prudente.

A opção por esse caminho justifica-se por entendermos que a análise de um caso possibilita um aprofundamento em relação ao objeto. Embora não nos permita a generalização pura e simples, encaminha a uma generalização analítica.

Um estudo de caso é uma tarefa que tem como objetivo aprofundar o nível de compreensão e ampliação da consciência dos fatores que contribuem para a constituição daquilo que chamamos “caso”.

Gomes (2008 *apud* YIN, 2005) sugere que a primeira pergunta a se fazer antes de iniciar um estudo de caso é

[...] quando um caso é “digno de ser estudado”? O que o torna “relevante” para ser estudado? Essas perguntas permeiam a discussão sobre a validade do estudo de caso como contribuição importante para o desenvolvimento científico, especialmente no que diz respeito às ciências humanas. (p. 215).

Isto é, um caso é relevante quando nos permite extrair dele, ao longo de nossa investigação, elementos importantes que nos revelem os mecanismos/processos de construção daquele fenômeno. Ao referir ao estudo de caso como estratégia de pesquisa em ciências humanas, André (2008, p. 16), referindo-se a Merriam (1988), diz existirem quatro características essenciais num estudo de caso qualitativo:

Particularidade significa que o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa. É, pois um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia a dia.

Descrição significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição 'densa' do fenômeno em estudo. Por descrição densa entende-se uma descrição completa e literal da situação investigada. Também significa, segundo Guba e Lincoln (1985, p. 119) 'interpretar o sentido de dados demográficos e descritivos em termos de normas e costumes culturais, valores da comunidade, atitudes e noções profundamente estabelecidas e assim por diante'. O estudo de caso engloba um grande número de variáveis e retrata suas interações ao longo do tempo. Os dados são expressos em palavras, imagens, citações literais, figuras literárias.

Heurísticas significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Podem revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido. 'Espera-se que relações e variáveis desconhecidas emergam dos estudos de caso, levando a repensar o fenômeno investigado', como afirma Stake (*apud* Merriam, 1988).

Indução significa que em grande parte, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva. 'Descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida caracteriza o estudo de caso qualitativo (MERRIAN, 1988, p. 13)

Reiterando a relevância metodológica do estudo de caso, Gomes (2008, p. 215), referindo-se a Yin (2005), diz que:

O estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas 'a olho nu'. Além disso, o estudo de caso favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos.

Para atingir os objetivos que traçamos para esse estudo, utilizamos três ferramentas. Inicialmente, uma **análise documental** com a finalidade de buscar respostas para a pergunta central desse estudo: Como o curso de Licenciatura em Educação Física forma professores para a Educação Básica? Esse procedimento teve a finalidade de recolher dados primários, que embora não sejam suficientes para responder a questão proposta, contextualizaram e subsidiaram as outras fases do

estudo. Esse procedimento foi definido por nós como análise documental, com base nos argumentos de Ludke e André (1986).

Além disso, a **revisão bibliográfica** complementou os dados documentais na medida em que nos revelou um panorama geral dos estudos sobre formação de professores de Educação Física para a Educação Básica.

Para a efetivação desse procedimento, realizamos um estudo, caracterizado como “Estado da Arte”, em revistas acadêmicas brasileiras da área de Educação Física com classificação B1 e B2¹⁹ no ranking *Qualis* da CAPES.

Essa estratégia nos permitiu delinear parcialmente em que ponto se encontra a discussão sobre currículo e formação inicial em Educação Física para que pudéssemos delinear o enquadramento da nossa pesquisa no cenário atual do tema.

Breda et al (1983, p. 7) apud Cury (1986. p. 3) define esse procedimento metodológico, isto é, o Estado da Arte, da seguinte maneira:

Como o próprio nome o diz, trata-se de saber o estado, a situação, em que pé se encontra o conhecimento a respeito de um determinado objeto de estudo. Em outras palavras, o trabalho deve informar: quem pesquisou, o que examinou, qual foi a contribuição oferecida para o conhecimento do objeto de estudo, qual foi a perspectiva de análise e qual foi o volume de estudos produzidos. Tudo isso englobando diversas fontes de informação e sintetizando os resultados obtidos em um trabalho organizado constitui o denominado "Estado da arte".

Essa fase de nossa pesquisa foi realizada em três etapas: 1) leitura e seleção dos artigos pelos títulos, 2) fichamento e 3) análise dos periódicos por meio de uma ficha de análise (Anexo II, p.118) que elaboramos.

A leitura, o fichamento e a análise dos periódicos provocaram diversos questionamentos e nos mostraram caminhos que colaboraram para nortear o nosso trabalho. Embora não tenha sido nossa pretensão responder todas as indagações suscitadas nessa fase da pesquisa, várias questões são apresentadas no decorrer da

¹⁹ As revistas selecionadas nesta pesquisa apresentavam melhor classificação QUALIS entre as revista especializadas em Educação Física, encontrando-se na classificação B1 e B2.

análise e muitos resultados foram apresentados com o objetivo de incitar novas reflexões aos leitores.

Por meio da leitura de outros trabalhos científicos, em que as discussões são norteadas por currículo e formação docente, decidimos escolher duas revistas de produção expressiva no Brasil e selecionamos aquelas que apresentam as maiores classificações estabelecidas pela CAPES no Brasil: “Revista Movimento” e a “Revista Pensar a prática”, sendo que, analisamos artigos publicados nos cinco últimos anos (2005 a 2010).

A revista “Pensar a Prática” é classificada como B3, existe desde 1998 e é administrada pela Universidade Federal de Goiás; iniciou seu trabalho com publicações semestrais e devido a dificuldades administrativas, passou a ser anual; após 2008, adotou publicações quadrimestrais; de 2009 até a atualidade, adotou o formato eletrônico. Esta revista publica em média 10 artigos originais por edição, além de ensaios e resenhas.

A revista “Movimento” é classificada pela CAPES como B1, existe desde 1994 e é administrada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, disponibilizando em seu site, os conteúdos a partir de 1997; atualmente, sua periodicidade é trimestral e publica em média 10 artigos originais, além dos ensaios e resenhas.

Ao todo foram publicados nessas revistas, durante os cinco anos de levantamento, 301 artigos: 170 na revista “Movimento” e 131 na revista “Pensar a Prática”.

A pesquisa iniciou-se pelo título dos artigos, selecionando-os a partir dos descritores currículo, formação docente e prática pedagógica; após essa seleção inicial, passamos à leitura dos resumos e foram selecionados os que apresentaram temas que correspondiam à prática pedagógica de futuros educadores.

A partir desses artigos selecionados, iniciamos a leitura e fichamento na íntegra de 34 artigos. Para essa tarefa, elaboramos uma ficha de análise (anexo II, p. 118) para o registro das informações pretendidas.

Realizamos ainda **uma pesquisa de campo**, abordando alunos formados pela matriz curricular do curso aprovado em 2006. Foram sujeitos os alunos graduados nos anos de 2010 e 2011. Inicialmente **aplicamos um questionário de caráter sócio-econômico**, em que coletamos dados com os quais construímos um perfil desses alunos. Esse primeiro contato foi realizado durante a permanência dos alunos no curso de Educação Física da FCT/UNESP de Presidente Prudente. Os dados coletados por meio dos questionários foram analisados com apoio do *Software SPSS*²⁰.

Embora descrever o perfil dos alunos em formação não seja nosso foco principal, optamos por apresentar alguns dados coletados, que nos permitiram a construção de um instrumento para realização de entrevistas, com vistas a captar as concepções desses sujeitos acerca da importância da formação inicial na sua atuação ou futura atuação como professores da escola básica.

Segundo Ludke e André (1986, p.36), o roteiro de uma entrevista deve seguir

[...] naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.

A entrevista foi realizada em encontros individuais ou coletivos, em que o pesquisador foi ao encontro dos entrevistados por mais de uma vez, a fim de estabelecer uma relação de confiança e afinidade entre os protagonistas da pesquisa.

Esses encontros permitem que o entrevistador/entrevistado se relacionem de maneira mais equilibrada, de modo que as relações de poder se diluam. O entrevistado tem intenções com a pesquisa que são tão importantes quanto as intenções do entrevistador: ele espera ser ouvido, respeitado e considerado. Esses encontros são importantes, visto que outros métodos de pesquisa podem não permitir essa horizontalidade na relação.

²⁰ . Statistical Package for the Social Sciences 11.5.

Os encontros entre esses sujeitos sempre estão carregados de emoções, sentimentos e percepções individuais ou coletivas, o que pode ser saudável ou resultar numa pesquisa com dados superficiais, já que os indivíduos não se conhecem e isto pode despertar uma série de sentimentos desconfortáveis, como ser avaliado, medo de se expor e preocupação em ser identificado.

As questões das entrevistas, que são questões desencadeadoras, foram elaboradas a partir dos seguintes critérios:

- consideração dos objetivos da pesquisa;
- amplitude da questão, de forma a permitir desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
- cuidado de evitar indução de respostas;
- escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante;
- escolha do termo interrogativo.

Para a elaboração dos instrumentos de pesquisa, adotamos as recomendações de Selltiz et al. (1967, p. 273):

Tanto nos questionários quanto nas entrevistas a informação é obtida através de perguntas. Estas são muito adequadas para a obtenção de informação sobre o que a pessoa sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem a respeito de suas explicações ou razões para qualquer das coisas precedentes.

Seguindo as regras para realização de pesquisa com seres humanos, o presente estudo foi encaminhado para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP – FCT de Presidente Prudente com vista a atender aos procedimentos éticos da pesquisa científica, do qual recebeu parecer favorável para sua realização.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS

5.1 O fenômeno estudado: o curso de Educação Física da FCT UNESP

Considerando a importância da contextualização histórica, apresentaremos, brevemente, o curso de Educação Física da FCT/UNESP. Este curso foi criado pela Lei nº 1315 de 16 de setembro de 1968, na “Escola Municipal Superior de Educação Física de Presidente Prudente”, instituição que mantinha vínculo com a Secretária de Educação e Cultura, órgão do governo municipal.

No ano de 1988, por meio do Decreto Municipal de nº 2.625, aprovado pela Câmara Municipal, foi extinto o Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESPP), possibilitando a encampação dos cursos existentes na instituição pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Segundo informação obtida no site da Faculdade de Ciências e Tecnologia²¹, posteriormente à encampação, o Curso de Licenciatura em Educação Física foi instado a produzir uma reforma curricular, visto que sua orientação legal e sua estruturação curricular não estavam adequadas às orientações consignadas na Resolução n.º 03/87, emitida pelo Conselho Federal de Educação, e que apresentava as novas diretrizes do Parecer de nº 215/87, relativas à reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física e sua nova caracterização.

No ano de 1989, com a assessoria do Prof. Dr. José Maria de Camargo Barros, do *Campus* de Rio Claro, foi deflagrado o processo de reforma curricular do curso de Educação Física da UNESP de Presidente Prudente, que ao seu final, produziu a estrutura curricular apresentada no processo nº 592/88 da FCT/UNESP. Entendeu-se que dever-se-ia manter os dois turnos de Licenciatura em Educação Física já existentes, matutino e noturno, e que cada um deles passaria a ofertar, no vestibular, 40 vagas, com duração de 04 (quatro) anos e carga horária de 3.075 horas/aulas, perfazendo um total de 205 créditos.

²¹. http://www.fct.unesp.br/cursos/ed_fisica/historico.php?menu_esq1=2

Entre o período de 1989 e 2004 ocorreram diversas mudanças curriculares em âmbito nacional, e a partir de 1995, instaurou-se um grande processo de reestruturação da concepção e organização curricular em nível nacional.

Em 15 de dezembro de 2003, após muitos conflitos entre algumas entidades da Educação Física, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais. Com isso, a partir da publicação na resolução CNE nº 7 de 31/03/2004 do Conselho Nacional de Educação, todos os cursos de Educação Física do Brasil passaram por uma reformulação curricular para adequarem-se às realidades e às necessidades do momento.

O curso de Educação Física da FCT/UNESP passou por reformas curriculares em 1989 e 2002, buscando a atualização da formação de professores de Educação Física. Esse último processo de reformulação curricular durou quatro anos e entrou em vigor em 2007, com data retroativa a 2006, ou seja, os alunos que ingressaram na Universidade em 2006 tiveram uma mudança no currículo que já estava em andamento.

A principal mudança foi na área de atuação desses futuros profissionais: a reforma de 1989 propôs a organização de Licenciatura Ampliada, habilitando os futuros profissionais a atuarem em todos os campos da Educação Física. Posteriormente, a última reforma indicou, como área de formação do curso, a docência escolar. Segundo Costa (2008, p.69):

Pudemos constatar que o curso de Educação Física da FCT-UNESP não superou o caráter técnico dado às disciplinas, já observado na história da área. O licenciado em Educação Física da FCT-UNESP obtém uma formação padronizada no que diz respeito à Cultura Corporal. Apesar do curso se configurar como uma Licenciatura, ainda apresenta aspectos relacionados ao trabalho de docência no espaço não escolar, ao treinamento e à especialização do esporte como principal foco da Educação Física. Embora o projeto pedagógico anuncie que o curso tem o objetivo de formar o professor para a escola básica, não é o que se apresenta nas disciplinas da Cultura Corporal e no objetivo do currículo em sua constituição geral.

Tendo em vista essas questões, ressaltamos a importância de estudar um currículo em andamento, pois por meio desse estudo, podemos compreender: 1)

como o aluno decodifica a informação que lhe é oferecida durante a graduação pelo currículo prescrito da universidade (nas disciplinas, nos conteúdos e nas discussões que ocorrem na sala de aula); 2) a concepção que o aluno tem sobre sua futura atuação profissional no ambiente escolar e 3) o que o aluno aponta como fatores determinantes na construção de sua concepção de atuação na escola.

5.2. Dados do perfil socioeconômico dos estudantes

5.2.1. Quem são os estudantes do curso de Licenciatura da FCT – UNESP - Presidente Prudente?

Procurando caracterizar o grupo de estudantes envolvidos na pesquisa, apresentaremos alguns dados a seguir.

Foram aplicados 68 questionários, sendo 47 sujeitos pertencentes às turmas de 2006 (formandos em 2010) e 21 sujeitos pertencentes às turmas de 2007 (formandos em 2011). Com base nos dados, o grupo pode ser considerado homogêneo em relação ao gênero, turma e período.

O questionário (Anexo I, p. 109) teve a finalidade de coletar dados referentes à caracterização pessoal e familiar, situação econômica, percurso escolar e expectativas e representações sobre o curso.

Os dados nos mostraram que, os sujeitos são estudantes, oriundos, em sua maioria, de escolas públicas; são trabalhadores jovens, entre 21 e 25 anos, sem diferenças evidentes entre os turnos diurno e noturno.

A renda familiar de 57,3% dos estudantes oscila entre R\$ 1.100,00 e R\$ 2.950,00, enquadrando-os, segundo a classificação do CCEB (Critério de Classificação Econômica Brasil), entre as classes C2 e B2. Vale ressaltar que, essa classificação foi definida com base nos dados do Levantamento Sócio Econômico de 2009, realizado pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, que segue em consonância com a renda familiar média da população brasileira da Região

Sudeste, de acordo com o **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** (IBGE, 2007).

Considerando o acúmulo financeiro, 63% dos alunos vivem com um acúmulo entre R\$232,00 e R\$930,00 (33% são assalariados e 21% são bolsistas da universidade), enquadrando-se entre as classes C e D, segundo a classificação do IBGE.

Os dados coletados das questões de múltipla escolha foram digitalizados e tabulados com apoio do *Software SPSS*; e as questões dissertativas foram pré-categorizadas manualmente por meio dos seguintes critérios:

- 1) Separadas de acordo com a semelhança entre as respostas;
- 2) Foi preenchida uma ficha (Anexo VI, p. 118) com os seguintes dados: pré-categoria, sujeitos, principais respostas e palavras-chaves;
- 3) Agrupamos as questões pré-categorizadas em eixos para análise.

Os eixos foram elaborados para facilitar a análise. No 1° eixo, ficaram as questões abertas 20, 27, 30, 33, 34, 35 e 36 e as questões fechadas 30, 31 e 32. Essas questões apresentam dados que nos permitem relacionar os objetivos dos estudantes que são anteriores ao ingresso na universidade com a expectativa que apresentam no último semestre do curso (Anexo V, p. 124).

O 2° eixo são questões que nos permitem observar as concepções que os estudantes desenvolveram sobre a educação pública e privada, bem como eles entendem os alunos que as frequentam. As questões abertas selecionadas para esse eixo são: 37, 38 e 39, e as questões fechadas são: 15, 16, 17 e 18 (Anexo V, 124).

O 3° eixo nos permite inferir sobre o andamento do curso no que diz respeito ao comprometimento dos professores formadores, ao relacionamento com os professores formadores e com a turma em geral. Neste eixo, as questões abertas são: 26, 27, 28 e 29 (Anexo V, 124).

O 4º Eixo focalizou o antes e o depois do curso de licenciatura em Educação Física (Anexo V, 124).

5.2.2. Eixo 1 – Por que os estudantes de Educação Física ingressaram no curso?

Nesse eixo de análise, voltamos os nossos olhares para o entendimento das razões que levaram os estudantes a escolher o curso de Licenciatura em Educação Física.

Ao questionamos quais eram os objetivos que levaram os estudantes a cursar Licenciatura em Educação Física, as respostas mostraram que, somente 6 estudantes ingressaram com o principal objetivo de serem docentes; os demais responderam em diversos sentidos, sendo que a maioria se identificou com a Educação Física por ter alguma experiência de vida relacionada à área de saúde e de esporte. Outros motivos também apareceram, como casualidade (sem motivo especial ou sem outra opção de escolha), influência familiar e por ser uma profissão que apresenta um mercado de trabalho amplo.

A partir desses dados, podemos inferir que, um dos principais objetivos que levam os estudantes a cursar Educação Física é a “continuidade de experiências já vivenciadas”. Quando o estudante (Suj. 54) afirma que escolheu este curso “porque a atividade física sempre esteve presente na minha vida”, entendemos que ele sugere que a atividade física permanecerá presente em sua vida após o ingresso no curso.

Figueiredo (2004, p. 120) apresentou uma proposta de análise que condiz com a afirmação acima:

Alguns estudantes do curso de Educação Física não se veem em processo de formação profissional. A representação que parecem fazer do curso está fortemente identificada com suas trajetórias individuais e com o

prolongamento dessas trajetórias durante os quatro anos e meio de formação.

Difícilmente um curso de licenciatura atenderá objetivos como esse, pois é um curso pautado no ensino e reflexão sobre a educação, muito diferente de práticas de atividade física e de esportes. Não é novidade que os estudantes ingressam nos cursos de Educação Física com objetivos de praticar atividades físicas, seja com objetivos esportivos ou de saúde. No entanto, essa questão é importante ser ressaltada para entendermos que existe uma lacuna entre os objetivos e expectativas dos estudantes, e o que o curso de licenciatura irá oferecer.

Em relação a essa questão, questionamo-nos se o curso deve se preocupar em atender essas expectativas dos estudantes ou se deve prosseguir e investir na preparação de bons professores de Educação Física para a escola. Essa discussão é envolvida por questões ideológicas, sendo que, segundo Cruz (2011, p.37), “tal questão esta imbuída na concepção de Educação Física, do entendimento de qual seja a sua função social e quais são os seus objetivos, dentre outros aspectos, ou seja, na aparência da questão”.

A partir da resolução CFE 03/87, desencadeou-se uma grande discussão a respeito da área de atuação do profissional em Educação Física, pois foi posto que o curso não conseguiria formar bons profissionais em todas as dimensões da área e para atuar dentro e fora das instituições escolares. Durante o processo de reformulação curricular, fixou-se a discussão se o curso da FCT-UNESP de Presidente Prudente deveria ou não atender o “outro mercado de trabalho”. (CRUZ, 2011, p. 37).

Diante desse questionamento, consideramos que o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura da FCT-UNESP – Presidente Prudente foi desenvolvido no bojo dessa discussão e observamos esse entrelace no decorrer de suas páginas, em que os versos caminham do crítico ao reprodutor. Portanto, pensamos que uma Universidade deve estar apoiada por uma formação humana consistente para que os objetivos que caminham na direção de uma educação de qualidade sejam alcançados.

Indagamos também sobre a trajetória durante a formação inicial. Os dados nos intrigaram por revelar que, 48 estudantes sabiam que se tornariam professores ao ingressar no curso, e como consequência, 56 estudantes não conheciam a estrutura curricular do curso.

Essas contradições entre os dados permitiram-nos algumas inferências: a primeira é que, os alunos do curso de formação inicial em Educação Física ingressam no curso com objetivos destoantes do que poderá ser oferecido, e a segunda, é que estes aprendem que serão professores e a serem professores no decorrer do curso licenciatura.

Outra observação relevante foi que, apesar do curso não corresponder às expectativas dos estudantes, 63 estudantes, ao terminar o curso, estão satisfeitos com ele.

Há uma proximidade entre o número de estudantes que ingressaram sem o desejo de se tornarem professores e o número de estudantes que estão satisfeitos com as disciplinas apresentadas e que não apresentam uma visão crítica da situação de ensino e aprendizagem da universidade (esses estudantes responderam apenas que estão satisfeitos e não desenvolveram nenhuma justificativa).

Neste caso, inferimos que, a falta de expectativa da maioria dos estudantes em relação à formação inicial no curso de licenciatura pode ocasionar um sentimento acrítico em relação aos conhecimentos que são oferecidos no decorrer do curso.

5.2.3. Eixo 2: Como os estudantes veem os alunos das instituições básicas de ensino

Nesse tópico, discorreremos sobre como os estudantes compreendem os alunos que frequentam as escolas públicas e privadas atualmente.

Primeiramente, questionamos sobre como viam os estudantes que frequentam as escolas públicas. Obtivemos resultados muito semelhantes entre os sujeitos, que em sua maioria, atribuíram características negativas, como desinteressados,

indisciplinados e sem comprometimento. Observamos também que, algumas respostas, apesar de terem uma conotação negativa, tinham a tentativa de isentar o aluno da responsabilidade das condições ruins da escola pública, sendo que essas foram atribuídas às condições sociais, às poucas possibilidades de recursos humanos e financeiros e às famílias que não estimulam a educação e aprendizagem dos filhos.

Notamos que, uma parte significativa dos sujeitos dessa pesquisa (50) são oriundos de escolas públicas e demonstraram-se saudosistas em relação ao período em que cursaram o ensino básico, afirmando que, na época em que eram alunos, os professores e os alunos eram mais comprometidos do que atualmente.

Em relação aos alunos de escolas particulares, obtivemos respostas que vincularam diretamente a educação desses ao futuro profissional, sendo que o vestibular e o mercado de trabalho foram citados como a principal preocupação dos pais e dos alunos dessas instituições. A condição financeira desses alunos foi bastante ressaltada nas respostas, ora como condição propulsora positiva, ora como negativa ao futuro profissional. Elas eram consideradas positivamente quando referiam que essa situação favorece um bom desempenho profissional futuro devido à qualidade atribuída à formação a que esses alunos têm acesso. Negativamente, a condição financeira é vista como motivo de acomodação por parte de certos alunos.

Também observamos que, há respostas com caráter preconceituoso, isto é, com argumentos que definiam a condição financeira dos alunos como sorte ou se referindo aos alunos como “filhinhos de papai” ou como pessoas que não dão valor ao que tem.

Os entrevistados também se posicionaram em relação aos motivos que levam os alunos a irem à escola, sendo apontado três motivos principais: por obrigação (28), outros interesses (19) (namoro, amigos, para comer e bolsa auxílio do governo), e para aprender e ter um futuro melhor (11).

Notamos que, no geral, o olhar dos estudantes frente aos alunos e à escola corresponde com as proposições para a educação na atualidade. A crise intelectual e política frente às funções da escola na sociedade esta presente nos estudantes,

embora não notemos, em seus discursos, uma reflexão em relação aos processos históricos, às causas e efeitos da situação educacional.

Libâneo (2012, p. 15) sugere que, essa crise foi deflagrada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990). Os resultados das discussões e os métodos escolhidos para operacionalizar as deliberações iniciaram-se no Brasil com o governo de Itamar Franco (1993 – 2003) a partir do documento denominado “Plano decenal de Educação para todos”, e que esteve presente em todos os governos que o sucederam e “selaram o destino da escola pública e seu declínio. (LIBÂNEO, 2012, p. 15)”.

Desse modo, a visão *ampliada* de educação converteu-se em uma visão *encolhida*, ou seja: a) de educação para todos, *para* educação dos mais pobres; b) de necessidades *básicas*, *para* necessidades *mínimas*; c) da atenção à *aprendizagem*, *para* a melhoria e a avaliação dos resultados do *rendimento* escolar; d) da melhoria das condições de *aprendizagem*, *para* a melhoria das condições internas da *instituição escolar* (organização escolar). (TORRES, 2001, p. 18 *apud* LIBÂNIO 2012, p. 29).

Esses acontecimentos originaram um marco para o dualismo das funções e objetivos da escola pública atual. Libâneo (2012) diagnosticou esse processo basicamente pela divergência entre a escola do conhecimento e a escola do acolhimento, isto é, a escola pautada na formação cultural, científica e de domínio de conteúdos em detrimento da escola pautada em missões sociais, assistenciais e focadas no ensino de conhecimentos mínimos para a sobrevivência.

Preocupamo-nos em fazer esse resgate para firmar a importância do estudante em entender o processo histórico das condições atuais da educação, e diante desse entendimento, para não iniciar a carreira profissional reproduzindo o discurso que denominamos como “com fim em si mesmo”.

Essa inquietação surgiu ao analisarmos as respostas e percebemos que não poderíamos atribuir quesitos negativos ao discurso dos estudantes que afirmavam que:

São poucos os que tem um objetivo na vida, muitos não querem saber de nada, falta de interesse (Suj. 16);

A meu ver são totalmente esquecidos, mal amparados e recebem poucos subsídios para terem uma boa formação. Indisciplina também é algo evidente neste grupo. (Suj. 21).

Posteriormente, questionamos como o estudante entendia que deveria ser o papel do professor em relação aos alunos que estão na escola hoje. Consideramos as respostas curiosas porque confluem no mesmo sentido da análise apresentada acima, porém, as funções do professor nas novas proposições para a educação apareceram com características positivas, ao contrário do que aconteceu acima.

A maior parte dos sujeitos considera que seu papel, enquanto professor, deve ser de amigo, companheiro, orientador e mediador (15), de mediador e transformador (6) e de contribuir com a formação dos alunos (5).

Levando em consideração que as políticas educacionais atribuíram novas funções à escola, conseqüentemente, novas funções foram dadas aos professores. Ensinar o “mínimo para a sobrevivência” exige professores que tenham essa preocupação.

Para isso, novas políticas de formação de professores foram inseridas no ensino superior, como formação aligeirada e de baixo custo, professor que realiza tarefas, professor que valoriza a socialização do aluno em decorrência da aprendizagem e do domínio de conteúdos.

O professor amigo, companheiro, orientador e mediador está de acordo com a escola focada na convivência, na integração social e no compartilhamento de culturas e solidariedade.

5.2.4. Eixo 3: O perfil dos estudantes da FCT-UNESP/Presidente Prudente nas relações humanas ao término do curso

Nesse eixo, preocupamo-nos em elaborar um perfil dos estudantes em relação ao relacionamento com os professores em sala de aula.

Os estudantes, em sua maioria, responderam que existe um bom relacionamento em sala de aula com os professores do curso e destacaram algumas críticas, como falta de interesse de alguns professores.

Observamos, em algumas respostas, a ideia de um relacionamento distante, como por exemplo, nas seguintes respostas:

Suj. 21: “Independente da qualidade o respeito prevalece e procuramos manter um ambiente agradável com a maioria deles”.

Suj. 4: “A gente tenta conviver o melhor possível, mas com alguns está ficando difícil pela falta de interesse”.

Suj. 71: “É bom. Os professores fingem que ensinam e os alunos aceitam por estarem acostumados com a ‘várzea”.

Também ficou evidente que alguns alunos se sentem em “segundo plano” em relação aos compromissos dos professores com a pós-graduação. Notamos essa questão nas seguintes respostas:

Suj. 26: “O ambiente de uma universidade é diferente de uma visão educacional, pois, infelizmente, os professores têm a obrigação primordial de ser pesquisador e não educador. Desta forma, compromete o processo ensino-aprendizagem”.

Suj. 2: “Alguns. Porque a maioria já se realizou em sua carreira e só se liga para seus títulos ou só querem produzir conhecimento e esquecem de nós que estamos ainda em formação”.

Suj. 16: “Alguns sim, outros não. Alguns ainda se preocupam em incrementar seu próprio currículo acabando por deixar de lado os alunos, não se comprometem como deveriam”.

Entendemos que as ferramentas que utilizamos não foram suficientes para entender como se dão as relações entre professores-estudantes na sala de aula da

FCT-UNESP/Presidente Prudente, sendo apenas suficientes para levantar alguns sentimentos presentes nos estudantes. Diante do exposto, destacamos que, há um sentimento que oscila entre frieza e decepção entre os estudantes no que diz respeito ao relacionamento com os professores.

5.2.5. Eixo 4: O antes e o depois do curso de licenciatura em Educação Física

Nessa pesquisa, os estudantes foram questionados se eles notaram alguma alteração em relação ao que pensavam sobre a atuação do professor de Educação Física na escola depois de terem cursado a Licenciatura em Educação Física.

A maioria dos estudantes afirmaram que observaram mudanças no decorrer do curso e fizeram comparações com os professores que tiveram durante a educação básica. Eles destacaram que as experiências que tiveram com esses professores estavam aquém do que a Educação Física escolar poderia oferecer.

Para exemplificar, selecionamos algumas respostas que caminham nesse sentido:

Suj. 13: “Sim, pelo menos os meus professores na escola apenas davam iniciação ao esporte, apenas como incentivo a prática, mas vi que há muito mais por trás do esporte”.

Suj. 15: “Com certeza. Percebi que a atuação dos professores “rola bola” não era favorável para a formação dos alunos, pois, eu gostava desse tipo de aula durante o ensino médio”.

Suj. 29: “Sim. O pensamento quanto atuação na escola alterou, mesmo porque minhas referências de professor não foram muito boas, posso dizer que pelo menos as minhas referências mudaram”.

Os estudantes também destacaram que eles aprenderam que a Educação Física compreende mais do que quatro esportes (vôlei, basquete, futebol e handebol) e que existe uma maior preocupação com a formação do aluno. Portanto, inferimos que, os estudantes ampliaram os conhecimentos acerca da Educação Física,

ressaltando que existe um novo olhar sob as visões técnicas e biologicistas da Educação Física.

A tentativa de elaborar um perfil nos indicou, resumidamente, que os alunos do curso de formação inicial em Educação Física ingressam no curso com objetivos divergentes aos do curso oferecido, portanto, aprendem a serem professores e constataam que serão professores no decorrer do curso de licenciatura.

Em relação às relações humanas em sala de aula, observamos que, há um sentimento nos estudantes que oscila entre a frieza e a decepção-no que diz respeito ao relacionamento com os professores.

Apesar dos embaraços notados na formação inicial, os estudantes demonstraram, por meio dos seus discursos, que ampliaram os conhecimentos acerca da Educação Física, ressaltando que as visões técnicas e biologicistas foram questionadas no decorrer do curso.

A elaboração do perfil dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física incitou-nos diversos questionamentos, que foram apontados no decorrer dos eixos de análise e que serão aprofundados no próximo tópico, denominado “análise das entrevistas”.

5.3. Análise das entrevistas

Ao colocarmos em discussão a questão da formação de professores, deparamo-nos com uma situação deveras preocupante, principalmente porque o estudante em formação, que é candidato a professor, tem sido pouco ouvido sobre o assunto. Nesse sentido, optamos por ouvir os estudantes em formação no curso de licenciatura em Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Campus de Presidente Prudente.

Para isso, coletamos um conjunto de dados junto aos estudantes durante o processo final de sua formação inicial. Com base nesses dados, formulamos um

roteiro para a realização de entrevistas semiestruturadas com tais estudantes, agora egressos, cujos resultados serão apresentados e analisados a seguir.

Nossa intenção foi captar suas impressões e representações em relação à influência do currículo básico do curso de Educação Física em sua atuação profissional na escola.

Além disso, buscamos identificar: 1) a influência das disciplinas na construção das concepções/percepções sobre a escola; 2) os conteúdos do currículo base que esses estudantes egressos apontam como determinantes na construção de sua concepção/percepção sobre sua atuação profissional na escola.

Ao analisarmos as respostas dos estudantes egressos, temos a intenção de reconstruir o processo de formação desses sujeitos.

Assim, as histórias contadas pelos próprios sujeitos possibilitam a construção de um novo conhecimento sobre o fenômeno que é objeto desse trabalho. Nesta fase, foram ouvidos 5 ex-estudantes na faixa etária entre 23 e 25 anos, sendo 2 do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

Para análise dos dados, agrupamo-los nas seguintes categorias:

CATEGORIA I: Concepções/representações sobre currículo

CATEGORIA II: Concepções/representações sobre profissão

CATEGORIA III: Concepções/representações sobre o curso

Para iniciar a apresentação, consideramos importante destacar que, os estudantes entrevistados ficaram surpresos com a proposta da entrevista. Alguns estudantes relataram que nunca tinham pensado nas questões propostas e outros estudantes demonstraram-se incomodados por se sentirem avaliados.

É importante relatar esses sentimentos, pois as emoções influenciam diretamente os dados que coletamos. Durante as entrevistas, preocupamo-nos em dissolver esses sentimentos de ser avaliado e de superioridade do entrevistador por meio da transparência e respeito com os entrevistados.

Para a análise dos dados, inicialmente nos debruçamos em identificar as categorias de análise, e posteriormente, organizamos as respostas em uma ficha (Anexo V, 124) para visualizarmos, de maneira mais esclarecedora, as ideias recorrentes.

5.3.1 CATEGORIA I: Concepções/representações sobre currículo

Com essa categoria, pretendemos identificar a influência das disciplinas do currículo na construção das concepções/percepções sobre a escola. Para isso, formulamos algumas questões e as respostas se enquadraram nessa categoria.

Essas questões se caracterizavam por englobarem questionamentos sobre as disciplinas e os conteúdos que os estudantes mais se identificavam ou gostavam. Com essas informações, procuramos identificar quais foram as representações que os estudantes construíram em relação ao currículo de formação inicial.

Os estudantes citaram diversas disciplinas que identificaram como aquelas que mais gostaram e também justificaram a escolha de diversas formas. Observamos a presença de discursos em que o aluno destaca o envolvimento com disciplinas que colaboraram para uma mudança na maneira de pensar ou de encarar a Educação Física.

Olha eu nunca tinha tido contado com filosofia. Filosofia foi que deu um baque que eu gostei muito, nunca tinha tido contato antes, éééé teve uma matéria que o Tuim deu pra gente que eu não lembro bem qual é, foi a primeira matéria que ele deu pra gente eu acho que era Atividades Lúdicas, acho que era uma coisa assim. Que também foi um enfoque totalmente diferente, que eu lembro até a primeira aula dele, como ele chegou tudo, ele chegou e colocou assim na lousa sobre os jogos, tipos de jogos e mostrou toda uma concepção diferente. Foi meio que, acho que foram as duas assim que me deram um baque. Sociologia também um pouco, mas acho que mais filosofia e essa matéria que o Tuim deu. (Sujeito A1).

Relacionamos a ideia de *baque*, apresentada pelo entrevistado, a inferências que apresentamos na última unidade desse texto, em que os estudantes ingressam ao curso de Licenciatura em Educação Física com objetivos muito distantes dos propósitos de um curso de Licenciatura. A partir do discurso apresentado acima, podemos entender que, o estudante, ao se deparar com disciplinas que se caracterizam pela reflexão e interpretação da sociedade e pela reflexão sobre o papel do professor e da escola na sociedade, experimentou um sentimento de inquietação, que colaborou para que o mesmo tenha um olhar para a Educação Física a partir de um prisma diferente. Esse sentimento foi definido pelo sujeito como “baque”. Podemos observar, também, a recorrência desse sentimento no discurso abaixo, quando perguntamos sobre as disciplinas mais significativas do curso:

Suj. A4: Eu acredito que as que marcaram mais pelo menos foram as que tive contato com o professor que é meu orientador hoje.

PESQUISADORA: Quais eram as disciplinas? Você lembra?

Suj. A4: Era a de metodologia (pausa) de pesquisa. Ahn, também marcou as iniciais tipo filosofia, sociologia, eram mais as que mudaram minha maneira de pensar, que foram fazendo questionar mais as coisas. A optativa que ele deu de teoria histórico-cultural (pausa), foram mais essas disciplinas.

Nesses dois casos, os estudantes demonstraram que estavam abertos às propostas das disciplinas que se caracterizam por reflexões acerca da Educação e da Educação Física. O conflito provocado por essa nova experiência (definido pelo Sujeito A1 como “baque” e pelo Sujeito A4 como “mudança na maneira de pensar o mundo”), deu-se de maneira positiva, visto que descreveram essa emoção quando interrogamos qual a disciplina do currículo que mais gostaram de cursar durante o processo de formação inicial.

É importante ressaltar as proposições do Projeto Pedagógico do curso acerca das disciplinas citadas pelos entrevistados acima. As disciplinas “Antropologia e Sociologia da Educação” e “Filosofia da Educação” compõem a dimensão “Relação ser Humano e Sociedade” do currículo.

De acordo com as exigências do documento CNE/CP 09/2001, a dimensão “Relação ser Humano e Sociedade” deve compor o currículo dos cursos de formação inicial em Licenciatura.

Esses documentos apresentam os princípios orientadores amplos, as diretrizes para uma política de formação de professores que devem nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial. (LEITE, 2008, p. 39).

Por meio da leitura do Projeto Pedagógico do curso, observamos que, há pouca consistência na descrição das disciplinas que compõem a dimensão “Relação ser Humano e Sociedade”, que corresponde a uma carga de 180 horas. Primeiramente, na disciplina Antropologia e Sociologia da Educação, observamos que, as questões antropológicas e sociológicas são tratadas sem as especificidades de cada ciência: o texto dispõe de diversas questões-chaves das atuais discussões presentes na Educação Física, todas juntas e sem o menor cuidado no tratamento com os temas, tais como Influências Históricas Greco-romanas na Educação Física, História Social do Brinquedo, Saúde e Estética. Segue abaixo, a ementa da disciplina:

A cultura e o seu processo de formação; fundamentação sócio histórica das atividades físicas dos jogos e dos esportes e o valor do corpo na antiguidade; cultura greco-romana e os períodos históricos e os conceitos contemporâneos acerca da Educação Física e dos desportos; a história social do brinquedo e do jogo; o corpo na sociedade contemporânea: saúde, estética, esportividade e mitos. (Projeto Pedagógico, 2007, p. 89).

A outra disciplina citada acima, que corresponde à mesma dimensão do conteúdo, intitula-se Filosofia da Educação. Observamos que, a ementa dessa disciplina não a considerou essencial na formação inicial de professores, visto que afirma que a disciplina “priorizará uma abordagem dos princípios filosóficos voltados para a Educação que podem colaborar para a atuação do profissional de Educação Física no contexto escolar”. (Projeto Pedagógico, 2007, p. 94).

Verificamos ainda que, nesse trecho, a disciplina parece não apresentar um caráter básico para a formação humana em um curso de licenciatura, apresentando características utilitaristas ao afirmar, na continuação da frase citada acima, que “subsidiando-o com conhecimentos que permitam opções políticas voltadas para a democratização da escola e da Educação Física como recurso pedagógico indispensável para o desenvolvimento global do educando”. (Projeto Pedagógico, 2007, p. 94).

Apesar do objetivo desse trabalho não ser analisar as ementas das disciplinas, consideramos que é importante pontuar essas reflexões para reafirmar que, apesar de todos os embaraços presentes no Projeto Pedagógico do curso, alguns estudantes conseguem encontrar maneiras de transformar a frustração em um novo olhar para as questões humanas da sociedade.

Ainda em relação aos questionários, observamos uma forte incidência (31 estudantes) de estudantes que afirmam que o curso não correspondeu aos interesses pessoais, bem como não os preparou para serem bons profissionais. Esses estudantes declaram que não se sentiram satisfeitos por alguns motivos, ressaltando a incapacidade dos professores formadores e o fato das disciplinas não compreenderem a relação necessária entre a universidade e a realidade escolar, destacando que sentiam falta da prática na sua formação.

Esses discursos apareceram novamente quando os sujeitos salientam que, as disciplinas que foram mais importantes em sua formação foram aquelas que apresentaram a prática da profissão como foco da discussão.

Ah, atividades recreativas foi importante no dia a dia, porque aprendi bastante atividades para trabalhar com crianças, a maneira como trabalhar com as crianças, acho que foi, essa disciplina foi uma das pouquíssimas que mostrou a prática realmente. (Sujeito A2).

Outra percepção identificada no discurso de um dos sujeitos entrevistados foi a falta de clareza sobre o curso por ocasião do ingresso. Esse sujeito conjecturava que, o graduado em Educação Física finalizaria o curso com o conhecimento dos esportes

para si, concluindo o curso em condições de praticar o mínimo exigido para o exercício da profissão docente.

Suj. A5: Ah, primeiro coisa que me mostrou que eu tava ali pra aprender a ensinar foi natação, por que eu via que quem não sabia nadar não ia aprender nadar no curso e eu já tinha outra concepção, pensei que a pessoa pudesse sair nadando, mas não, tem que aprender a ensinar a nadar, daí depois que eu descobri isso logo no primeiro ano eu descobri que todos os outros esportes mesmo que eu não tivesse o contato, não tinha o contato antes, eu ia aprender a ensinar.

PESQUISADORA: Sim, você achava que nas disciplinas você achava que as pessoas iam sair praticando?

Suj. A5: Sim, sair praticando o mínimo.

Em outro discurso, o entrevistado destacou a importância de ter uma disciplina que tenha a prática como foco e que também ensina que a possibilidade de trabalhar na escola pode “ser legal”. Em relação a isso, o sujeito A3 argumentou que:

Ah, foi uma disciplina (que estudava proposta curricular para o Ensino Médio) bem dinâmica assim, que a gente é conseguiu sair assim do, da teoria só e colocar mais pra prática, vivenciar mais as coisas e ver que era possível assim, poderia ser legal trabalhar na escola. [...] a gente teve que trabalhar proposta curricular né, proposta curricular do ensino médio, tinha vários jogos diferentes como rugby, é entre outros assim e a gente. (Sujeito A3).

Outra variante nos discursos foi que as disciplinas que os alunos mais gostaram eram aquelas que representavam os conteúdos da cultura corporal; no entanto, não conseguimos identificar ideias consonantes entre os discursos e que lhes fornecessem uma unidade.

Observamos que, nos discursos dos Sujeitos A1 e A2, há uma preferência por disciplinas que tratavam de atividades recreativas e Handebol, sendo que, os motivos que os fizeram gostar dessas disciplinas são bastante diversos.

Mais gostei [...], foi a de [...] atividades recreativas, handball porque o handball é o esporte que mais gosto, treinava até [...], aí acho que isso que eu mais me identifiquei mesmo foi essas duas, tem outras assim que eu gostava, mas não quanto a essas duas. (Sujeito A2).

[...] acho que era Atividades Lúdicas, acho que era uma coisa assim. Que também foi um enfoque totalmente diferente, que eu lembro até a primeira aula dele, como ele chegou tudo, ele chegou e colocou assim na lousa sobre os jogos, tipos de jogos e mostrou toda uma concepção diferente. (Sujeito A1).

Essas três disciplinas citadas acima (Atividades Lúdicas, Handebol e Atividades Recreativas) compõem o corpo de disciplinas que definimos como “disciplinas de conteúdos da cultura corporal”. Essas disciplinas são definidas por Taffarel e Teixeira (2006) como um conjunto de práticas corporais (jogos, brincadeiras, ginástica, lutas, esporte, capoeira e outros) que são construídas historicamente pelo homem, em tempos e espaços determinados historicamente, sistematizadas ou não, que são passadas de geração a geração.

Para finalizarmos essa categoria, apresentamos uma síntese da análise. A primeira influência do currículo na construção das concepções/percepções em relação à escola foi o apreço pelas disciplinas que “chocaram” os estudantes, instigando-os a refletir sobre a maneira como pensavam. No discurso abaixo, o estudante (Sujeito A1) descreveu alguns métodos que o professor da disciplina de Filosofia da Educação utilizou para que ele desenvolvesse o gosto pela disciplina, o que colaborou para sua mudança de pensamento.

Então, Eu lembro até hoje quando o Tato levou o filme do Pink Floyd, o The Wall, e ele trouxe um texto sobre alienação, só que eu não lembro o nome do texto, tenho esse texto até hoje, tá até meio apagadinho, foi acho que o conteúdo: filme do The Wall (Pink Floyd) mais esse texto, assim foram marcantes e as concepções de jogos também que o Tuim trouxe.

Outros estudantes destacaram que tiveram maiores influências das disciplinas que apresentaram a prática da profissão como foco da discussão. Apesar desses entrevistados não demonstrarem, no discurso, qual foi o conteúdo que mais lhe chamou a atenção, o discurso que citaremos abaixo ressaltou que, na disciplina

Atividades Recreativas, a professora se preocupava em fazer a relação entre a escola de ensino básico e a universidade, sendo que isso era apresentado por meio de suas experiências no ensino dessas instituições.

Não só a disciplina, mas a professora, a professora ajudava agente bastante, ela era uma das pessoas que traziam a prática dela enquanto professora, ela já deu aula em escola particular, já deu aula em escola pública, então ela trazia as experiências dela pra dentro da sala e eu achava isso superinteressante. (Sujeito A2).

A última tendência encontrada foi de discursos com maiores apreços por disciplinas que incorporam os conteúdos da cultura corporal. Esses discursos merecem uma atenção especial por estarem relacionados ao principal objeto de estudo da Educação Física. Nesses, não identificamos um conteúdo específico acerca dos jogos, das atividades recreativas ou do handebol.

Podemos salientar que, a maior parte dos discursos separa as disciplinas entre teóricas e práticas. As disciplinas que são consideradas teóricas caracterizam-se por aquelas que colaboraram para a reflexão e para a mudança de pensamento em relação à Educação Física e à Educação. Já as disciplinas relacionadas com a Cultura Corporal, as mesmas são apresentadas como disciplinas de cunho estritamente prático e aplicado.

5.3.2 CATEGORIA II: Concepções/representações sobre profissão

Nessa categoria estão as respostas que envolvem questões sobre a profissão atual dos entrevistados e os motivos que os levaram a escolher serem professores.

Segundo Pinto e Gomes (2010, p.3), é importante entender as concepções/representações que os entrevistados têm sobre sua profissão porque isso colabora para “compreendermos a dinâmica do trabalho docente” e [...] favorecerá a compreensão da elaboração que o futuro professor faz sobre seu

trabalho e a identificação do que é/como é ser professor; sendo que essas concepções/representações são aspectos-chave que moverão suas escolhas ações e interações docentes.

Em relação aos entrevistados, dois são estudantes de mestrado em Educação da FCT - UNESP - Presidente Prudente, dois são professores da Educação Básica de Presidente Prudente (sendo que um atua também como técnico de vôlei) e um atua em academias como Personal Trainer.

É importante destacar que, o curso de Educação Física da FCT-UNESP- Presidente Prudente habilita os estudantes para atuar apenas nos setores relacionados à Licenciatura. No capítulo IV, observamos que, no Projeto Pedagógico, em relação à descrição das Práticas curriculares no Ensino da Educação Física, o direcionamento para a Licenciatura se encontra mal definido, estabelecendo abertura para a atuação nos setores referentes ao Bacharelado.

Portanto, notamos que, a partir das áreas de atuação dos entrevistados, esses atuam em instituições que estão além dos setores da licenciatura, ou seja, os ex-alunos têm se arriscado a exercer uma função que não lhes é permitida devido à separação entre as modalidades Licenciatura e Bacharelado, ocorrida em sua última reforma curricular.

Observamos que os estudantes que ingressaram na pós-graduação não apresentaram muitos elementos sobre a satisfação com a profissão, dizendo apenas que estão satisfeitos e não pretendem mudar de profissão. Atribuímos essa falta de elementos a não atuação profissional.

Os entrevistados que atuam na Educação Básica descreveram que gostam de ser professores, mas que as condições de trabalho não são confortáveis. O Sujeito A2 demonstrou-se insatisfeito com as condições atuais do próprio trabalho e não com as condições do trabalho docente.

Ahn, a gente nunca se sente bem né, quer sempre melhorar, quero pegar serviço melhor, mais na minha área mesmo, que na minha área tenho poucas aulas, mas aí estou tentando, tem dois concursos pra prestar agora. (Grifo nosso).

Já o Sujeito A5, ele apresentou críticas às condições de trabalho docente em geral.

Eu gosto de ser professor, acho que essa é a profissão minha mesmo, só que devido a situação em que se encontra o professor não vou falar que me sinto bem, por que a gente não tem apoio, salários baixos, tudo essas coisas que rola com a classe que me deixa muito desconfortável. (Grifo nosso).

Santini e Molina Neto (2005), no trabalho intitulado A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre, destacam alguns motivos que levam os professores de Educação Física da rede municipal de Porto Alegre a atingirem um estado de frustração e esgotamento no trabalho. Os autores sublinham que as condições salariais dos sujeitos que foram entrevistados na pesquisa não são determinantes para o desenvolvimento desses sentimentos.

Dentre os motivos citados, o que mais nos interessou é o fato desses atribuírem boa parte das condições negativas do trabalho à formação inicial deficitária. Santini e Molina Neto (2005) diagnosticaram que a ausência de aporte teórico, sendo que essa deveria ser oferecida na formação inicial, faz com que o professor esteja desprevenido ao entrar na sala de aula. Esse vazio é percebido quando ocorre o denominado “choque com a realidade”.

Nesses dois depoimentos citados, percebemos a recorrência da condição salarial, mas isso exige mais aprofundamento para não atribuímos somente as condições salariais à insatisfação com o trabalho.

Nas entrevistas, os sujeitos deixaram claro que gostam da profissão, embora apenas 6 estudantes comentaram que ingressaram com a intenção de atuar nessa área.

Na unidade acima, destacamos que, os estudantes de Educação Física aprendem que serão professores e aprendem a serem professores no decorrer do

curso. Santini e Molina Neto (2005) apresentaram uma análise semelhante em sua pesquisa.

Os resultados apontaram que, para a grande maioria dos professores entrevistados, mesmo não havendo convicção na hora da escolha profissional, foi possível, após seu ingresso no curso, desenvolverem competências específicas para o desempenho que o trabalho exige, caracterizando, assim, com o passar do tempo, o desenvolvimento do processo de identidade com o curso escolhido.

Surpreendemo-nos com as informações das entrevistas, pois houve respostas em que o desejo de ser professor era anterior ao ingresso na universidade, sendo que essas informações são muito destoante das encontradas nos questionários. Observamos a reflexão acima no discurso do Sujeito A5

Em casa minha mãe é professora, então desde pequeno sempre fui habituado com livro, com caderno, meus brinquedos eram esses, a maioria deles, eu brincava de escolinha, gostava de ensinar e dentro do curso eu descobri que eu posso ensinar mesmo e que eu gostava desse negócio, tipo, é, daí eu continuei. (Grifo nosso).

Notamos também que, a vocação foi apresentada como o principal motivo que os levaram a escolherem ser professor. A vocação aparece camuflada por outros argumentos, como pelo sonho de criança, para ajudar as pessoas, por influência familiar, dom, desejo inato e por gostar de crianças. Gomes (2012, p. 243) encontrou resultados que corroboram com os encontrados:

Os ex-estudantes de licenciaturas, participantes do grupo focal, têm motivações próximas às dos estudantes da Pedagogia no que se refere ao modo como foram se identificando e reconhecendo seu interesse pela docência. Mas não apresentam a identificação com ex-professores, ambiente educacional etc., com a mesma ênfase, deixando outros aspectos salientes, como a influência familiar, colegas e intercorrências vivenciais.

Percebemos que, juntamente com a ideia de vocação está presente a ideia de que o desejo de ser professor é inato, ou seja, uma necessidade de esfera biológica.

Essa afirmação oculta os fatores socioculturais relacionados às “experiências prévias que o ambiente proporciona” e que levaram esses estudantes a escolherem a profissão professor (GOMES, 2012, p. 233). No discurso abaixo, poderemos observar essa ideia:

Suj. A2: Sim, na verdade desde criança quis ser professora, mas depois fui querendo medicina, outros e esqueci disso. Mas sempre tive assim, sempre percebi que eu tinha bastante, tinha dom pra ser professora, sempre gostei dessa parte de lher da com criança, sempre gostei.

PESQUISADORA: E por que assim que você queria ser professora?

Suj. A2: Não sei, acho que sonho de criança mesmo, toda criança se espelha no professor e quer ser professor um dia, mas é essa questão mesmo, sempre gostei muito de criança, sempre gostei de ensinar, sempre gostei de escrever e de ler, sempre gostei dessa parte, então, acho que por isso.

Encontramos um aspecto importante a ser destacado e que caminha na direção das reflexões apresentadas acima, mas também apresenta outro elemento, o qual o entrevistado define que a escolha pela profissão professor permeia a sua falta de opções devido às suas condições de vida. Gomes (1998, s/p.) sugere que isso pode ser um dos motivos que levam os estudantes a evadirem dos cursos de licenciatura.

[...] a falta de opções tem empurrado grande número de jovens para cursos de formação de professores, sem que os mesmos tenham clareza da opção que fizeram: simplesmente a fizeram (ou será que não fizeram opção alguma?) porque as possibilidades de chegar a um curso superior se apresentam restritas a cursos noturnos, principalmente na área de Ciências Humanas.

O discurso apresentado abaixo demonstra claramente a reflexão apresentada.

Porque é [...] o que eu fazia bem assim né da minha vida até aquele momento, eu gostava bastante de estudar e de ajudar as pessoas a aprender. E também pelas minhas condições, pelo que eu tinha condições de fazer, eu tinha condições de fazer um curso mais próximo da minha casa, que seria aqui em Prudente e aí dos cursos que tinha aqui eu escolhi educação física. Mas basicamente por gostar de ensinar e de aprender e de crianças

também né, pensei sempre em dar aula no ensino infantil ou para o fundamental, primeiro ciclo. Mas era assim, basicamente por isso (Sujeito A4).

Para sintetizar, podemos observar que:

- Os entrevistados atuam em áreas diversas da Educação Física, mesmo que o curso habilite apenas para a atuação da docência;
- A decisão pela escolha da profissão é uma decisão complexa, que envolve questões socioculturais e econômicas;
- A vocação aparece como principal motivo para a escolha da profissão professor; no entanto, encontra-se escondida atrás de outros argumentos, como sonho de criança, para ajudar as pessoas, influência familiar, dom, desejo inato e por gostar de crianças;
- Outro argumento encontrado foi a ausência de opção devido às condições de vida.

5.3.3 CATEGORIA III: Concepções/representações sobre o curso

Em relação às expectativas, os sujeitos entrevistados não indicaram com clareza o que esperavam do curso.

Diagnosticamos que, os estudantes conhecem pouco sobre a realidade da profissão ao ingressarem na Universidade, sendo isso um problema que ocorre durante os anos de Educação Básica devido à falta de informação. Gomes (1998) apresenta resultados semelhantes, evidenciando que a falta de informações dos estudantes sobre os cursos escolhidos resultam em grande decepção com a vida universitária, levando-os ao abandono e à procura de outras opções.

Sugerimos que esse conflito seja uma das razões que levaram os entrevistados a afirmarem que o curso não satisfaz as suas expectativas, colocando em desacordo com a ideia de que não apresentavam expectativas anteriores. Inferimos que, no desenvolvimento do curso, os estudantes encontraram caminhos e diante disso, esperam determinados conteúdos que ao término do curso não foram contemplados. Podemos observar essa reflexão no discurso do Sujeito A3 ao ser questionado se o curso satisfaz as suas expectativas: “Não, não, porque foi criando ao longo do curso né, então acho que faltou bastante coisa”.

Na mesma linha de raciocínio, o Sujeito A4 afirmou que o curso exigiu pouco do seu aprendizado e que os conteúdos não eram tão complexos.

Não, não, não completamente. Na verdade também não era o que eu imaginava que seria. Chegando lá as coisas eram bem mais simples assim ao meu ver, e as aulas eu achei que não prepara assim alguém para ser um professor, na minha visão não.

Ao questionarmos se tinham conhecimento de que o curso habilitaria somente para a docência na Educação Básica, os sujeitos demonstraram que não sabiam. Mesmo os que afirmaram terem ingressado com o objetivo de serem professores em escolas, esperavam que o curso possibilitasse o trabalho em todas as áreas que compreendem a Educação Física. Krug et al (2012, p.3) encontrou dados semelhantes em sua pesquisa e atribui a ausência de informação também ao manual do vestibular.

A partir da leitura do perfil profissional que o curso visa formar percebe-se claramente a atuação exclusiva no contexto escolar/educacional. No entanto, no manual do vestibular não constam tais especificações, e tendo em vista que, o curso, anteriormente a reestruturação curricular de 2005, oferecia uma formação generalista (Licenciatura em Educação Física e Bacharelado) com a utilização da mesma nomenclatura Licenciatura em Educação Física, muitos acadêmicos se inscreveram no curso sem saber das mudanças curriculares ocorridas, principalmente no que se refere à área de atuação profissional.

Entendemos então que, existiu um “processo de descoberta” que é caracterizado pelo momento em que entenderam que seriam professores. Ao questionarmos sobre esse “processo de descoberta”, eles relataram que foi bastante duro para a maioria, que gerou um sentimento de revolta, pois embora os entrevistados tenham ingressado na Universidade sem grandes expectativas, esses não desejavam exercer unicamente a carreira docente, sentindo-se, então, enganados.

Os entrevistados não pontuaram o momento dessa descoberta, apenas descreveram que ela ocorreu durante o primeiro ano de graduação a partir das discussões em sala de aula com alguns professores. Abaixo, selecionamos alguns discursos que descrevem esse momento:

Pra mim não teve tanta diferença porque eu entrei com essa intenção, com esse intuito. Mas deu um “auê” geral aqui, não só comigo, com todo mundo “pelo” pelo porque estava acontecendo, questões política mesmo e, eu não entendia na época assim, entendi as coisas melhor assim lá no segundo ou terceiro ano, primeiro ano tudo que acontecia a gente aceita né, vai aceitando, pra mim era assim. (Sujeito A4).

Foi um pouco de revolta assim, por que eu sabia que eu não poderia atuar em tudo que a educação física oferece, mas logo me assentei , assentou essa revolta. (Sujeito A5).

Quando eu descobri? (risos) no meu primeiro ano, eu não sabia, eu entrei, ai no primeiro ano que eu fiquei sabendo que só podia ser de escola. (Sujeito A3).

Apenas um entrevistado (Suj. A1) descreveu que o seu momento de descoberta não foi tão doloroso quanto para outros estudantes, pois esse processo foi acompanhado por um orientador e leituras do grupo de pesquisa:

Então foi meio que acompanhado, né. Porque eu estava estudando e ai eu mantive contato com o Tuim no final do primeiro ano e ai foi nesse contato com ele e com a mudança do currículo, então foi todo meio junto, então não foi um baque pra mim, porque eu já estava meio que me estruturando para trabalhar nessa área. Foi um momento de transformação, então acompanhou a mudança do currículo, então não me atingiu tanto assim, foi bem tranquilo. (Grifo nosso).

Pelos relatos, percebemos que, esse é um momento bastante significativo na vida dos futuros profissionais, porém, é muitas vezes esquecido pelas instituições, o que pode resultar, algumas vezes, em evasão do curso.

Os sujeitos entrevistados não se sentiram desconfortáveis a ponto de desistirem do curso, possivelmente por dois motivos: primeiramente, por se tratar de um curso superior em uma universidade pública e depois, por encontrarem maneiras de atuar em suas áreas de preferência sem obterem um diploma que incorporasse essas áreas, conforme depoimento do Sujeito A:

Suj. A5: Não, nenhum momento eu pensei desistir do curso.

PESQUISADORA: E o que te fez continuar?

Suj. A5: Hum, difícil (risos). Eu tinha que ter uma graduação e eu tinha entrado, e eu queria sempre que eu pensava em prestar uma faculdade ia ser pública, prestei dois anos fisioterapia, não consegui pela nota, é, vou pra educação física que não está longe eu desde pequeno sou envolvido com esporte, com a educação física [...].

As informações obtidas junto aos sujeitos entrevistados em relação à escolha profissional e à permanência no curso nos sugerem duas hipóteses: há uma falha anterior à universidade, que se torna visível pela falta de conhecimento sobre a profissão escolhida, desencadeando falsas expectativas sobre o curso e há falta de sensibilidade da instituição e corpo docente em relação ao “processo de descoberta” da real profissão escolhida.

Em vários relatos, os estudantes descreveram o ingresso na escola durante a formação inicial como bastante turbulento. Eles lembraram suas histórias como estudantes da educação básica e compararam suas experiências escolares com a escola em que estavam realizando o estágio. Esses estudantes constataram que a escola mudou e piorou no que se refere à violência, ao desrespeito em relação aos professores e à desorganização escolar, o que despertou um sentimento de susto e solidão. O Sujeito A2 relatou esse momento:

Ah, eu assim, quando eu chegava às escolas, eu tinha ideia da minha escola, da escola em que eu estudei, e acabava me decepcionando um pouco, porque era totalmente fora da minha realidade, porque querendo ou não quatro anos fazem a diferença né, são quatro anos de evolução e que eu tava fora da escola, então eu levava um choque.

Esse depoimento chamou-nos atenção pelo sentimento de solidão durante o estágio supervisionado e por se sentirem inseguros ao se depararem com o universo escolar. Sugerimos que essa insegurança pode ter sido causada pelo fato de a disciplina Estágio Supervisionado não oferecer subsídios necessários para sua realização, isto é, pela ausência de discussões em sala de aula e aporte teórico. Portanto, os sujeitos entrevistados demonstraram que realizaram os seus estágios tendo como principal suporte suas experiências anteriores como estudantes.

[...] eu senti um “baque” assim, uma coisa um pouco caótica, sozinha para observar e eu encontrei escolas em situações bem precárias, bem difíceis de ter quadra trancada com cadeado e toda, parecendo uma jaula, escolas com estigma de bem violentas assim. (Sujeito A2).

[...] eu estava perdida, que eu estava fazendo aqui. Foi nos estágios né, primeiro estágio. (Sujeito A3).

Bracht (2005, p. 20) relatou que, em sua pesquisa com acadêmicos (estagiários) que exercem o papel de professores de Educação Física na rede de ensino público e particular do Espírito Santo, as experiências docentes precoces (durante o período de formação inicial) são “relevantes para a construção de identidades e saberes dos/as professores/as”, porém não recebem a atenção necessária da instituição. Haja vista que possibilitaria a aproximação entre a formação inicial e o cotidiano escolar, demonstrando que a oportunidade de aproximação entre universidade e escola básica tem sido pouco aproveitada.

Os entrevistados atribuíram os aspectos negativos do estágio supervisionado principalmente à prática do professor na escola, o que demonstra que as dificuldades que fazem parte do trabalho docente não foram devidamente discutidas durante o curso. Nos discursos que selecionamos abaixo, notamos que, os entrevistados

esperavam mais dos professores da escola, demonstrando, assim, uma frustração ao se depararem com a realidade escolar.

[...] dois estágios para mim foram nulos, por que professora toda aula a mesma coisa, ou era futebol, ou era vôlei ou era enrotação da cartilha do professor. (Sujeito A2).

[...] eram todos aqueles “rola bola” né?! Que fala. Soltavam, não tinham uma intencionalidade na aula então foi meio que isso a maioria dos estágios. (Sujeito A1).

É [...] não foi supervisionado (risos), foi bem ruim, foi basicamente ir e sentar e ficar vendo a aula, em uma ou outra aula poder ajudar o professor, um ou outro que dava mais brecha, mas basicamente era ir e sentar e ficar vendo a aula. (Sujeito A4).

O que, o estágio que eu mais lembro foi o estágio do ensino médio que eu acompanhei ele todo, fiz todo certinho e foi o que eu lembro da atuação do professor e que ele só ia pra quadra sentava e jogava a bola para os alunos. (Sujeito A5).

Observamos que, apesar de afirmarem que a troca entre a universidade e a escola tenha sido falha, eles atribuíram a defasagem do estágio aos professores da escola.

Essa afirmação caminha de acordo com a análise do Projeto Pedagógico do curso quando destacamos que a escola cumpre um papel utilitarista no referido documento, sem apresentar uma análise crítica acerca da realidade social, da realidade educacional e da realidade da Educação Física.

Os dados demonstraram que a responsabilidade acerca do estágio supervisionado fica a cargo do aluno, que o realiza de maneira independente, sem a interferência e supervisão do professor responsável pela disciplina.

Só através de relatório [...], relatório e [...] através de um formulário que você escrevia o dia que você foi, o que deu no dia e a assinatura do professor, só. Só, e foto no relatório. (Sujeito A2).

Os alunos foram questionados também em relação às experiências positivas que tiveram durante o estágio e tiveram dificuldades em relatá-las. Descreveram alguns exemplos pontuais, como uma gincana que arrecadava alimentos para os alunos carentes da comunidade escolar e o trabalho de uma professora, que além de ter intencionalidade e trabalhar a teoria e a prática, também proporcionava momentos para que o estudante pudesse atuar como professor em suas aulas.

Também relataram que aprenderam a lidar com crianças de periferia e principalmente, que aprenderam a não seguir o exemplo dos professores que supervisionavam o estágio na escola.

Ao questionarmos como a universidade realizava a supervisão do estágio, observamos que os alunos desresponsabilizaram a universidade pela qualidade do estágio supervisionado e culpabilizaram os professores das instituições de ensino que os recebiam como estagiários, apresentando uma reflexão estante da realidade, como se os entrevistados fossem até a escola e pudessem se apropriar dos conhecimentos como se fossem “coisas”.

Deparamo-nos com um curso de formação de professores com pouca pesquisa científica sobre seus rumos, que dificulta o entendimento se os objetivos têm sido cumpridos e a reorientação de novos estudos e caminhos a serem seguidos.

Ao término da entrevista, pedimos para que os entrevistados realizassem uma avaliação do curso. Em geral, apresentaram uma avaliação negativa, apontando a falta de comprometimento dos professores formadores e a ausência de foco na área da licenciatura.

Eu acho que assim, se todos os professores tivessem o comprometimento, um bom comprometimento, seria ótimo. As disciplinas são excelentes se eles pensassem um pouco mais, se eles se tocassem que estão lá pra formar professores eu acho que o curso seria muito melhor, [...] mas os professores deviam se preocupar um pouco mais em se tocar e ver ó, poxa, a gente esta formando professores. (Sujeito A2).

Ah, eu acho que é um curso que alguns professores deixam a desejar por acho que por não ter vontade de querer dar aula, de ensinar e isso acaba prejudicando os alunos. (Sujeito A3).

Em relação às disciplinas e à organização do currículo proposto, os entrevistados afirmaram que os professores deixavam as matérias aquém do proposto e não contemplavam uma formação docente de qualidade. E novamente afirmaram que a maior necessidade de mudança no curso é o comprometimento dos professores e não as disciplinas propostas. Os discursos abaixo apresentam conteúdos que permeiam essa reflexão:

Sei lá, trabalhar melhor, como já são, tipo, tem as matérias tipo, tem tudo no currículo montado, só que parecia que os professores não davam conta de trabalhar aquilo que era proposto, então não sei se acrescentar ou tirar, eu acho que sim melhora mesmo o conteúdo, a forma como trabalha, melhorar a educação. (Sujeito A1).

Quanto ao currículo, a gente passou por uma reforma de currículo, então estava tudo bagunçado, e os professores não sabiam muito bem o que eles estavam fazendo, parece que só os nomes das disciplinas mudaram, basquete na escola, mas continuava a mesma coisa, mesma coisa tecnicista, não havia contextualização na escola [...], porque não houve nem uma disciplina de esporte ou qualquer outra, nutrição, qualquer outra que voltasse a escola, eu acho que foi o maior erro. (Sujeito A5).

Para sintetizar, destacamos os seguintes aspectos:

- Os estudantes ingressaram no curso de Licenciatura em Educação Física conhecendo pouco sobre o curso e a realidade da profissão;
- Os entrevistados esperavam um curso que abrangesse todas as áreas da Educação Física e descobriram durante o primeiro ano de graduação que o curso os habilitaria para exercer somente a docência, o que causou, inicialmente, um sentimento de revolta entre os estudantes;
- A instituição e corpo docente do curso não tiveram a iniciativa de preparar os alunos para a profissão que escolheram; sendo que esses descobriram que seriam docentes somente pelas suas próprias experiências no decorrer do curso;

- O maior suporte que os estudantes tiveram para a realização do estágio supervisionado foram suas experiências enquanto alunos da Educação Básica, o que causou um sentimento de susto e solidão;
- Os alunos desresponsabilizaram a universidade pela qualidade do estágio supervisionado e culpabilizaram os professores das instituições em que fizeram o estágio;
- Na avaliação do curso, os sujeitos entrevistados apontaram a falta de comprometimento dos docentes da instituição e a ausência de foco na área da licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou identificar a influência da matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física na concepção que os alunos em formação inicial têm sobre sua futura atuação profissional na escola.

Entendemos que a temática desse trabalho esta diretamente relacionada a minha trajetória durante o curso, pois vivenciei o processo de reforma curricular enquanto estudante e representante de alguns órgãos colegiados. Também é importante salientar que, fui membro do Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF) no decorrer de toda a graduação. Devido à aproximação com o curso, precisamos realizar um exercício para nos distanciar do trabalho durante a sua construção.

Trabalhamos com a seguinte hipótese: devido a matriz curricular proposta, os estudantes reproduzem, em suas práticas, métodos e técnicas da Educação Física tradicional, sendo que, alguns estudantes vencem as barreiras de um currículo mal elaborado ao encontrar caminhos para a superação de suas deficiências de formação.

No levantamento bibliográfico que realizamos em revistas especializadas, encontramos poucos trabalhos que aprofundam essa discussão e que se preocupam em relacionar a formação inicial com a prática pedagógica, o que dificultou o trabalho por um lado e por outro, colaborou com alguns questionamentos que surgiram a partir das lacunas que percebemos na produção acadêmica.

Para respondermos a nossa questão problema: como o curso de Licenciatura em Educação Física forma professores para a Educação Básica?, nosso objetivo foi identificar a influência da matriz curricular (disciplinas e conteúdos) do curso de Licenciatura em Educação Física na concepção que os alunos em formação inicial têm sobre sua futura atuação profissional na escola.

De maneira geral, os dados nos indicaram que, as disciplinas que os estudantes mais se identificaram durante o curso foram as que causaram um sentimento de inquietação devido aos conteúdos que indicavam um novo olhar frente

à Educação e à Educação Física. Essas disciplinas se enquadram no conjunto de disciplinas teóricas na dimensão “Relação ser humano e sociedade”.

Os alunos que se identificaram mais com as disciplinas relacionadas à prática, definidas por nós, como disciplinas que envolvem conteúdos da Cultura Corporal do movimento, apontaram que a causa da identificação são aspectos que não ultrapassam o prazer pela prática do esporte, o que nos permite sugerir que essas são vistas sem conteúdo crítico e reflexivo durante o curso.

Destacamos que, esteve presente no discurso dos entrevistados, a desvalorização do Estágio docente. Nas disciplinas Estágio Supervisionado, os alunos depositaram suas expectativas em aprender a ministrar aulas, porém, quando se depararam com a realidade escolar, foram surpreendidos pelos atuais alunos e professores.

Em relação às impressões sobre os alunos das instituições de ensino onde cumpriram o estágio, afirmaram que, atualmente, estes se encontram desinteressados, desrespeitosos com os docentes e funcionários da escola.

Em relação às impressões sobre os professores das instituições de ensino onde cumpriram o estágio, os professores afirmam que executam a prática “rola a bola” sem se preocupar com os alunos e conteúdos da Educação Física, o que entendido como descaso perante os alunos e a educação. Inferimos que essas afirmações podem gerar conflitos ao ingressarem na escola como professores por não entenderem as dificuldades do cotidiano escolar.

Desse modo, observamos que, a ausência de embasamento nas disciplinas que envolvem os conteúdos práticos da Educação Física pode indicar a grande expectativa e conseqüentemente, a decepção nos momentos de Estágio Supervisionado. A importância do suporte teórico, nesse momento, consiste em proteger o futuro professor do “choque com a realidade”.

Também cabe o questionamento em relação à responsabilidade do docente da universidade em relacionar o cotidiano escolar à universidade, pois nos discursos, notamos que, os entrevistados, inconscientemente, desresponsabilizaram a

universidade e culpabilizaram o professor da escola pelo do fracasso no Estágio Supervisionado.

Ainda nessa linha de pensamento, os estudantes ressaltaram a importância do acompanhamento de um grupo de pesquisa e/ou leitura, principalmente no que diz respeito aos momentos de maiores frustrações durante o curso. Essa importância foi lembrada pelos estudantes como um aparato, como um conjunto de elementos capazes de protegê-los nesses momentos citados acima. Para esses estudantes, as maiores frustrações-aconteceram no início do curso, quando descobriram que seriam habilitados somente para a atuação escolar, e nos momentos de estágio dentro das escolas.

Ao término desse trabalho, entendemos que conseguimos cumprir os objetivos traçados de modo a responder a questão-problema e observar outros temas que poderão ser abordados e ampliados em futuras pesquisas.

Diante disso, chamou-nos a atenção o discurso de um estudante, que relata que o curso necessita de características mais humanas, independente da área de atuação do curso. Entendemos que o estudante refere-se a uma formação com maiores preocupações histórico-sociais, que considere os elementos da história dos sujeitos envolvidos no processo.

Esse trabalho procurou investigar uma fase da formação, a formação inicial, que nos permitiu entender as expectativas do estudante enquanto futuro professor e a visão do professor recém-graduado diante do seu processo de formação inicial sob alguns aspectos.

Por meio das nossas técnicas de coletas de dados, conseguimos uma grande quantidade de informações e dados para além das que foram exploradas nesse relatório de pesquisa, portanto, a temática é rica e pode se estender tanto para outras pesquisas como para a escolha de novos caminhos para o curso.

Ao término desse trabalho, permaneceram algumas indagações que poderão direcionar outros trabalhos: Como as histórias de vida influenciaram os caminhos que os estudantes escolheram percorrer durante o curso? Por que o estágio supervisionado é negligenciado nessa instituição?

REFERÊNCIAS

ABEP. Renda familiar por classe. Disponível em: <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>. Consultado em: 03/07/2012.

AZEVEDO, M.A.R.; ANDRADE, M.R.F.; **O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200015
Consultado: 20-01-2014

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70: Lisboa. 1970

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Caderno CEDES. V. 19, N°44, Campinas, SP: 1998.

BENIDES, L. C. NETO, S.S; HUNGER, D. **O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf>. Consultado: 04/mai/2012.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. HANGEL-BETTI, I.C., **Novas perspectivas na formação profissional em educação física**. Motriz, São Paulo, 1996, p. 10-15.

BRACHT, V.; **Esporte na Escola e esporte de rendimento**. Revista Movimento, 2000. p. 14-24

BRACHT, V., SILVA, M.S. **Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física**, Motrivivência, 2005, p. 57-76.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 7, de 31 de março de 2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 abr 2004.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394/96, de 20/12/96. Diário Oficial da União em 23/12/1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. CNE/CP. **Parecer 009/2001**, 08 de maio de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

_____. CNE/CES. **Parecer 0058/2004**, 18 de fevereiro de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Disponível em: www.cec.ce.gov.br/legislacao/pareceres/.../13-pareceres-2004?...40, Consultado em: 20/01/2013.

CATANI, A.M. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil**. Educação e Sociedade, 2001, p. 67-83.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, J. M. **Análise do processo de reformulação curricular do curso de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP: Uma reconstrução histórica**. Universidade estadual paulista: Presidente Prudente, SP, 2005.

CRUZ, A.S. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado**, Motrivivência, 2011, p. 23-44.

CRUZ, G.C., SORIANO, B.J., **Perspectivas docentes sobre a formação profissional em educação física para atuação em contextos inclusivos**. Pensar a prática. Goiânia, 2010, p. 1-16.

CURY, C. R. J. Debate. **A organização do trabalho na escola**. Selma G. Pimenta. ANDE, São Paulo, 6(11): p. 29-36, 1986.

DARIDO, S. C et al. **As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola**. Revista Movimento, Rio Grande do Sul, 2008, p. 117-137.

FÁVARO, P.E. **O Conteúdo da Intervenção Profissional em Educação Física: O ponto de vista de docentes de um curso de formação profissional**, Revista Movimento, 2006, p. 199-221.

FIGUEIREDO, Z. C.C. **Experiências sociais no processo de Formação docente em educação física**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

GHEDIN, E. et al. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber livro editora, 2008.

GOMES, A.A et al. **Formação de professores: uma breve reflexão sobre as razões da escolha profissional**. São Paulo: Educação e Linguagem, 2012, p. 223-248.

GOMES, A. A. **Evasão e evadidos: o discurso dos alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**, Universidade estadual paulista – Marília, 1998.

GOMES, A. A. **Considerações sobre evasão escolar no ensino superior.** São Paulo: Nuances, 2000, p. 90-106.

GOMES, A. A. **Estudo de caso - planejamento e métodos.** Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215-221, jan./dez. 2008.

GUIMARÃES, C.M. MARIN, F.A.D.G., **Projeto pedagógico: considerações necessárias a sua construção.** Nuances. São Paulo, vol. IV, 1998.

HUNGER, D. et al. **O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física.** Educação e pesquisa. São Paulo, 2008, p. 346-360.

IBGE. **Domicílios particulares e Valor do rendimento médio mensal domiciliar, por situação do domicílio e classes de rendimento mensal domiciliar.** Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=1941&z=pnad&o=3&i=P> Consultado em: 03/07/2012

IMBERNÔN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

KRÜGER, L.G; KRÜG, H. N. **Licenciatura em educação física: concepções a partir da vivência experienciadas dos professores do ensino superior em seu percurso formativo.** Rio Grande do Sul: Revista Movimento. Nº 1, 2009.

LEITE, Y. U. F. **A formação de professores nos cursos de licenciatura: algumas diretrizes e práticas.** Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/467.pdf. Consultado em: 27-01-2012

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998

LIBÂNEO, J.C. **Diretrizes Curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Consultado em: 04/nov/2011.

LIBÂNEO, J.C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**, Educação e Pesquisa, 2012, p.13-28.

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

MASCHIO, W. et al, **As motivações para a escolha do curso de licenciatura em educação física: um diálogo com acadêmicos em formação inicial**. Disponível em: sieduca.com.br/2008/admin/upload/15.doc, consultado em: 20-01-2013

MICHELOTTI, D.V., SOUZA, M.S. **Análise do Conhecimento Teórico- Metodológico dos Professores em Educação Física do CEFD/UFMS em Relação à sua Prática Pedagógica**. Revista Movimento. Porto Alegre, 2008, p. 63-82.

NEIRA, M. G., NUNES, M.L.F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NETO, S.S., HUNGER, D. **A formação do profissional de educação física no brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século xx**, Revista brasileira de ciências do esporte. 2004, p. 113-128.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Autores Associados: Campinas, 1996.

PAIVA, F.S.L.; FILHO, N.F.A., FIGUEIREDO, Z.C.C. **Formação inicial e currículo no CEFD/UFES**. Revista Pensar a prática, 2006, v.9, n°2

PINTO, A.G, GOMES, A.A. **Identidade e representações sociais dos alunos do curso de pedagogia da faculdade de ciências e tecnologia: considerações preliminares**, Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/formacao_de_professores/trabalho/02_11_31_identidade_e_representacoes_sociais_dos_alunos_do_curso_de_pedagogia_da_faculdade_de_ciencias_e_tecnologia_consideracoes_preliminares.pdf, consultado: 20-01-2013

RODRIGUES, A.T., **A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual – reflexivo – transformador**. Revista Pensar a prática. 1998, v.1.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira E MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação e

Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 20jun2012.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. **A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo, v.19, n.3, p.209-222, jul./set., 2005.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, 2009.

SELLTIZ, JAHODA, DEUTSCH, COOK. **Métodos de Pesquisa nas relações Sociais.** 2 ed. São Paulo: Herder. 1967

SILVA, A.C; LÜDORF, S. M. A; SILVA, F.A.G; OLIVEIRA, A. P. **A visão do corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física.** Rio Grande do Sul: Revista Movimento. Número 3. 2009.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª edição, Autêntica: Belo Horizonte, 2002

SILVA, A.M. et al. **A Formação Profissional em Educação Física e o Processo Político Social.** Pensar a Prática, Goiânia, 2009, p. 1-16.

TAFFAREL, C. N. Z.; DANTAS JÚNIOR, H. S. **Formação de Professores de Educação Física: A História como Matriz Científica.** In: X Congresso Nacional de História do Esporte, Lazer, Educação Física e Dança - II Congresso Latinoamericano de História de la Educación Física, 2006, Curitiba. **Anais** do X Congresso Nacional de História do Esporte, Lazer, Educação Física e Dança - II Congresso Latinoamericano de História de la Educación Física. Curitiba : UFPR. v. 01.

TAFFAREL, C.Z. **A teoria crítica emancipatória: um diálogo com ele.** Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>, acessado em: 21/mar/2012.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO SOCIOECONOMICO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – PRESIDENTE PRUDENTE

Condições de ingresso e expectativas dos alunos do Curso de Educação Física

Nº QUESTIONÁRIO		
NÃO PREENCHER		

TURNO			
1	DIURNO	2	NOTURNO

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Idade

2. Sexo 1 Masculino 2 Feminino

3. Situação familiar

1 Solteiro (a)

2 Casado (a)

3 Divorciado (a)

4 Viúvo (a)

5 Outros. | Qual?

4. Local de residência

1 Presidente Prudente

2 Outra cidade. Qual?

5. Tipo de residência

1 Casa (pais/familiares)

2 Casa/apartamento próprio

3 Casa/apartamento alugado

4 República

5 Moradia estudantil

6 Outros | Qual?

SITUAÇÃO ECONÔMICA

6. Você trabalha?

1 Sim

2 Não

3 Nunca trabalhei

7. Com que idade começou a trabalhar?

--	--

8. Cite as profissões que já exerceu. (da profissão mais antiga até a mais recente)

--

9. Profissão atual

10. Quantos dias você trabalha por semana?

10^a. Quantas horas trabalha por dia?

11. Fonte de renda

1 Salário

2 Bolsa

3 Outros | Qual?

12. Renda atual do aluno

1 R\$ 1,00 – R\$ 231,00

2 R\$ 232,00 – R\$ 465,00

3 R\$ 466,00 – R\$ 930,00

4 R\$ 931,00 – R\$ 1,395,00

5 R\$ 1.396,00 – R\$ 1.860,00

6 R\$ 1.861,00 – R\$ 2.325,00

7 R\$ 2.326,00 – R\$ 2.790,00

8 R\$ 2791,00 – R\$ 3.255,00

9 R\$ 3.256,00 – R\$ 3.720,00

10 R\$ 3.721,00 – R\$ 4.185,00

11 R\$ 4.186,00 – R\$ 4.650,00

12 (+) 10 salários mínimos

13 Sem renda pessoal

13. Renda familiar

1 R\$ 232,00 – R\$ 465,00

2 R\$ 466,00 – R\$ 930,00

3 R\$ 931,00 – R\$ 1,395,00

4 R\$ 1.396,00 – R\$ 1.860,00

- 5 R\$ 1.861,00 – R\$ 2.325,00
- 6 R\$ 2.326,00 – R\$ 2.790,00
- 7 R\$ 2.791,00 – R\$ 3.255,00
- 8 R\$ 3.256,00 – R\$ 3.720,00
- 9 R\$ 3.721,00 – R\$ 4.185,00
- 10 R\$ 4.186,00 – R\$ 4.650,00
- 11 (+) 10 salários mínimos

14. Tempo de trabalho/tempo de estudo/tempo de lazer

Horas por semana

Atividades escolares (aulas, seminários, avaliações)

Atividades extra-escolares (estudo em casa, preparação para avaliações, preparação de seminários)

Trabalho remunerado

Tempo lazer (tempo disponível para lazer e diversão)

PERCURSO ESCOLAR

15. Você freqüentou Educação Infantil (Pré-escola ou creche)?

- 1 Pré-escola
- 2 Creche

15^a. Em que tipo de estabelecimento?

- 1 Somente escola pública
- 2 Somente escola particular
- 3 Parte em escola pública/parte em escola particular, predominando a escola pública.
- 4 Parte em escola particular/parte em escola pública, predominando a escola particular.
- 5 Parte em escola particular/parte em escola pública, tendo ficado em igual intervalo de tempo em cada uma delas.

16. Você cursou o Ensino Fundamental (1^a a 8^a séries)

- 1 Regular
- 2 Supletivo

16a. Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Fundamental (1^a a 8^a séries)

- 1 Somente escola pública
- 2 Somente escola particular
- 3 Parte em escola pública/parte em escola particular, predominando a escola pública.
- 4 Parte em escola particular/parte em escola pública, predominando a escola particular.
- 5 Parte em escola particular/parte em escola pública, tendo ficado em igual intervalo de tempo em cada uma delas.

17. Você cursou o Ensino Médio (Colegial) Ano de conclusão

- 1 Regular
2 Supletivo
3 Magistério
4 Regular e Magistério

17a. Em que tipo de estabelecimento você cursou o ensino médio (Colegial)

- Somente escola pública
 Somente escola particular
 Parte em escola pública e parte em escola particular, predominando a escola pública.
 Parte em escola particular e parte em escola pública, predominando a escola particular.
 Parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado em igual intervalo de tempo em cada uma delas.

18. Já fez outro curso superior?

Que curso?

- 1 Sim
2 Não

18a. Tipo de estabelecimento

- 1 Particular
2 Público

19b. Tipo de curso

- 1 Presencial
2 A distância

20. Porque escolheu cursar Educação Física?

--

21. Se pudesse escolher outro curso, qual escolheria?

--

22. Como sua família vê sua escolha?

- 1 Não sabe da escolha.
2 Indiferente
3 Não aprova
4 Aprova parcialmente
5 Aprova totalmente

23. Por que escolheu esta faculdade/universidade?

--

CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR

24. Grau de escolaridade do pai e mãe

- 1 Sem escolaridade
2 1^a a 4^a séries
3 5^a a 8^a séries
4 Ensino médio (Colegial) incompleto
5 Ensino médio (Colegial) completo
6 Ensino superior incompleto
7 Ensino superior completo
8 Pós-graduação (especialização, mestrado. Doutorado)

Pai Mãe

Pai	Mãe

25. Profissão dos pais

Pai	Mãe
-----	-----

EXPECTATIVAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE O CURSO

26. Para mim, ser professor é...

27. O curso de Educação Física está atendendo suas expectativas?

28. Seus professores estão comprometidos com sua formação profissional? Explique.

29. Como é o relacionamento em sala de aula entre professores e alunos?

30. Você vê algum tipo de relação entre as matérias do seu curso e seu futuro profissional?

1 Sim

2 Não

Explique.

31. Antes de iniciar o curso você conhecia a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física?

1 Sim

2 Não

32. Você sabia que o curso de habilitaria somente para a docência no Ensino Fundamental e Ensino Médio (formação de professores)?

1 Sim

2 Não

A estrutura curricular do curso de licenciatura em Educação Física correspondeu a seus interesses e te preparou para ser um bom professor? Por que? O que falta? Explique?

Para que o professor tenha um bom desempenho em sala de aula, o que você acha que é mais importante o estudante aprender durante seu curso de Licenciatura?

Qual é o papel do Estágio Supervisionado na formação de professores?

Após concluir o curso, pretendo...

O que você acha dos alunos que frequentam a Escola Pública hoje?

O que você acha dos alunos que frequentam a Escola Particular hoje?

Porque você acha que os alunos vão à escola?

Como você acha que deve ser o seu papel como professor diante dos alunos que estão na escola hoje?

Quais autores você tomou conhecimento durante o curso de licenciatura em Educação Física?

Destes autores citados acima com qual se identificou mais? Explique

Você aceitaria participar da segunda fase dessa pesquisa? Em caso positivo forneça um telefone ou e-mail para contato posterior.

ANEXO II: FICHA DE ANÁLISE DOS ARTIGOS

IDENTIFICAÇÃO
PERIÓDICO:
CLASSIFICAÇÃO:
TÍTULO:
AUTOR:
INSTITUIÇÃO:
ANO DE PUBLICAÇÃO E NÚMERO DE PUBLICAÇÃO:
TEMA/EDITORIAL:
PALAVRA-CHAVE:
CONTEÚDO
OBJETIVO:
PROBLEMA DA PESQUISA:
ANÁLISE
Abordagens teóricas:
Métodos e técnicas:
Populações analisadas/Objeto de estudo:
Proposições:

ANEXO III: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

“Como o currículo proposto (2006-2009) pelo curso de Educação Física da FCT/UNESP interfere no processo de formação de professores para educação básica?”

Objetivo geral

Identificar a influência do currículo básico do curso de Educação Física na concepção que os alunos em formação inicial têm sobre sua futura atuação profissional na escola.

Objetivos específicos

Identificar a influência das disciplinas do currículo do curso de Educação Física na construção da concepção/percepção de futuros professores sobre a escola

Identificar os conteúdos do currículo base que os estudantes apontam como determinantes na construção de sua concepção/percepção sobre sua futura atuação profissional na escola.

Roteiro das entrevistas

- 1) Profissão atual
- 2) Você se sente bem com sua situação profissional atual. Pretende mudar de profissão/ocupação?
- 3) Qual a sua expectativa quando ingressou no curso de Educação Física?
- 4) O curso satisfaz suas expectativas?
- 5) Quando optou pelo curso, tinha clareza que era um curso de formação de professores? Qual foi sua reação quando descobriu isso?
- 6) Por que escolheu ser professor?
- 7) Pensou em desistir do curso? Por que?
- 8) Que disciplinas gostou mais durante sua formação inicial? Como influenciaram na sua concepção/percepção sobre a escola básica?
- 9) Que disciplinas considerou mais importantes para sua formação inicial e atuação profissional? Como os conteúdos dessas disciplinas influenciaram sua concepção/percepção sobre sua atuação profissional na escola.
- 10) Você participava de atividades extraclasse? Quais?
- 11) Essas atividades foram importantes na sua formação inicial?
- 12) Quais foram as suas primeiras impressões quando entrou na escola de Ensino Fundamental ainda durante o curso?
- 13) Como foi o seu Estágio Supervisionado?
- 14) Como você analisa/avalia seu curso? O que acrescentaria?

ANEXO IV: TABELA DOS ARTIGOS SELECIONADOS

	Periódico	Ano e Volume	Classificação	Título do Artigo	Autoria	Palavras chaves	Método	Tema/Editorial
1	Pensar a Prática online	2006/Nº2	B3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A CIDADE E O CAMPO	CELI ZULKE TAFFAREL* SOLANGE LACKS** CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR MARISE CARVALHO ADRIANA D'AGOSTINI MAURO TITTON NAIR CASAGRANDE	formação de professores – currículo – trabalho pedagógico	Pesquisa bibliográfica sobre o tema	Formação de professores em Educação Física
2	Pensar a Prática online	2006/Nº2	B3	EDUCAÇÃO FÍSICA & NOVAS LINGUAGENS COMUNICACIONAIS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA PRODUÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESORES	DIEGO DE SOUSA MENDES* GIOVANI DE LORENZI PIRES**	educação física – formação de professores – mídia	Grupo focal com os sujeitos que mais produziam vídeos no laboratório e análise de conteúdo de seus depoimentos	Formação de professores em Educação Física
3	Pensar a Prática online	2006/Nº2	B3	FORMAÇÃO INICIAL E CURRÍCULO NO CEFD/UFES	FERNANDA SIMONE LOPES DE PAIVA** NELSON FIGUEIREDO ANDRADE FILHO** ZENÓLIA CRISTINA	formação inicial – educação física – currículo	Estudo bibliográfico sobre a fundamentação teórica do currículo de	Formação de professores em Educação Física

					CAMPOS FIGUEIREDO**		Educação Física da UFES	
4	Pensar a Prática online	2006/Nº2	B3	REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO*	GABRIEL HUMBERTO MUÑOZ** RÉGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA*** TIAGO SOARES ALVES**** DANIELLE BARBOSA SANTOS ANA PAULA FERNANDES BERTOLDI *****	políticas públicas – Diretrizes Curriculares Nacionais – teoria de currículo – educação física – formação de professores	Análise das novas diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física e aplicação de questionários aos professores da Rede	Formação de professores em Educação Física
5	Pensar a Prática online	2006/Nº2	B3	HABITUS PROFISSIONAL, CURRÍCULO OCULTO E CULTURA DOCENTE: PERSPECTIVAS PARA A ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	MÔNICA URROZ SANCHOTENE* VICENTE MOLINA NETO**	prática pedagógica – habitus profissional – currículo oculto	Estudo bibliográfico (articulação entre conceitos)	Formação de professores em Educação Física
6	Pensar a Prática online	2006/Nº2	B3	“ALINHAMENTO ASTRAL”: O ESTÁGIO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO	RUTE VIÉGAS NUNES* ALEX B. FRAGA	formação profissional – estágio docência – prática de	Observação do estágio docência e entrevista semi-	Formação de professores em Educação

				LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESEF/UFRGS		ensino	estruturada	Física
7	Pensar a Prática online	2008/Nº1	B3	LOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR ¿PILARES DE UNA UNIDAD O ESCOMBROS DE UNA FRAGMENTACIÓN?	Ricardo Crisorio	Pedagogía – Didáctica – tradiciones – disciplinas – currículum – contenidos – discursos	Pesquisa bibliográfica	Pensar a prática comemora 10 anos
8	Pensar a Prática online	2009/Nº2	B3	A Formação Profissional em Educação Física e o Processo Político social	Ana Márcia Silva Aline da Silva Nicolino Humberto Luís de Deus Inácio Valéria Maria Chaves de Figueiredo	Educação Física – Formação Profissional – Políticas Educacionais.	Pesquisa bibliográfica: tipo documental, análise de conteúdo	–
9	Pensar a Prática online	2010/Nº3	B3	PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS	Gilmar de Carvalho Cruz Jeane Barcelos Soriano	Políticas Educacionais - Formação Profissional - Educação Física - - Inclusão Escolar	Grupo focal com professoras da rede	A VELHA NOVA PENSAR A PRÁTICA

Ano	Quantidade de artigos
2005 n°1	1
2005 n°2	2
2006 n°1	0
2006 n°2	9
2007 n°1	0
2007 n°2	1
2008 n°1	1
2008 n°2	1
2008 n°3	0
2009 n°1	0
2009 n°2	1
2009 n°3	1
2010 n°1	1
2010 n°2	0
2010 n°3	1
TOTAL	19

ANEXO V: CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Categoria I: Concepções/representações sobre currículo

Sujeitos	15)Que disciplinas gostou mais durante sua formação inicial? Como influenciaram na sua concepção/percepção sobre a escola básica?
A1	<p><i>Olha eu nunca tinha tido contado com filosofia. Filosofia foi que deu um baque que eu gostei muito, nunca tinha tido contato antes, éééé teve uma matéria que o Tuim deu pra gente que eu não lembro bem qual é, foi a primeira matéria que ele deu pra gente eu acho que era Atividades Lúdicas, acho que era uma coisa assim. Que também foi um enfoque totalmente diferente, que eu lembro até a primeira aula dele, como ele chegou tudo, ele chegou e colocou assim na lousa sobre os jogos, tipos de jogos e mostrou toda uma concepção diferente. Foi meio que, acho que foram as duas assim que me deram um baque. Sociologia também um pouco, mas acho que mais filosofia e essa matéria que o Tuim deu.</i></p> <p><i>Então elas foram importantes também para essa virada que eu tive, que é, o que o professor Tato trouxe que vê a Educação de uma forma diferenciada, principalmente na Educação Física essa coisas do corpo, de valorizar o corpo, dicotomia entre o corpo e mente, não existe essa dicotomia que não pode dicotomizar, e a Educação Física relacionada só com o corpo e não trabalha a mente, foi um baque por causa disso, aquela concepção que o Tuim trouxe também do jogo, que o jogo não é a criança brincar só por brincar, que tem que ter uma intencionalidade, acho que foram essas mesmo, acho que foi isso que deu, sabe, aquele baque que fez mudar assim.</i></p>
A2	<p><i>Mais gostei (pausa), foi a de (pausa) atividades recreativas, handball porque o handball é o esporte que mais gosto, treinava até (pausa), ai acho que isso que eu mais me identifiquei mesmo foi essas duas, tem outras assim que eu gostava, mas não quanto a essas duas.</i></p> <p>PESQUISADORA: E você consegue dizer no que essas disciplinas foram importantes?</p> <p><i>Ah, atividades recreativas foi importante no dia a dia, porque aprendi bastante atividades para trabalhar com crianças, a maneira como trabalhar com as crianças, acho que foi, essa disciplina foi uma das pouquíssimas que mostrou a pratica realmente, como um professor trabalhar e handball foi mais por, na minha pratica docente, ainda não tive experiência de aplicar, porque trabalho com crianças muito pequenininhas, mas, mais pelo meu bem estar mesmo, porque era um esporte que eu gostava.</i></p>
A3	<p>Disciplinas, deixa eu ver, ahn (pausa), difícil isso (pausa), cinesiologia foi legal, a de (pausa) que tinha também é que não vou lembrar os nomes certinhos, mas. PESQUISADORA: Mas qual a área assim? Musculação, fisiologia do exercício, nutrição.</p>
A4	<p><i>Eu acredito que as que marcaram mais pelo menos foram as que tive contato com o professor que é meu orientador hoje.</i></p> <p>PESQUISADORA: Quais eram as disciplinas? Você lembra? <i>Era a de metodologia (pausa) de</i></p>

	<i>pesquisa. Ahn, também marcou as iniciais tipo filosofia, sociologia, eram mais as que mudaram minha maneira de pensar, que foram fazendo questionar mais as coisas. A optativa que ele deu de teoria histórico-cultural (pausa), foram mais essas disciplinas.</i>
A5	<i>(pausa) Eu consigo lembrar as que eu não gostei (risos). Eu gostei muito foi das, foi das pedagógicas, eu não gostei, aqui eu não gostei tanto das de esporte porque achei que foi muito pouco o que eles ofereceram, mas eu gostei de ter conhecido um pouco de <u>didática</u>, um pouco de metodologia, um pouco (pausa) desses negócios aí. PESQUISADORA: Entendi, mas a que você mais gostou? (pausa) Não sei. PESQUISADORA: não sabe? Não sei.</i>

Sujeito	16)Que disciplinas considerou mais importantes para sua formação inicial e atuação profissional? Como os conteúdos dessas disciplinas influenciaram sua concepção/percepção sobre sua atuação profissional na escola.
A1	<i>Então, Eu lembro até hoje quando o <u>Tato</u> levou o filme do Pink Floyd, o The Wall, e ele trouxe um texto sobre alienação, só que eu não lembro o nome do texto, tenho esse texto até hoje, tá até meio apagadinho, foi acho que o conteúdo: filme do The Wall (Pink Floyd) mais esse texto, assim foram marcantes e as <u>concepções de jogos</u> também que o Tuim trouxe.</i>
A2	<i>Não só a disciplina, mas a professora, a professora ajudava a gente bastante, ela era uma das pessoas que traziam a prática dela enquanto professora, ela já deu aula em escola particular, já deu aula em escola pública, então ela trazia as experiências dela pra dentro da sala e eu achava isso superinteressante.</i>
A3	<i>De educação você diz na escola? PESQUISADORA: Na escola, é. <u>Educação do ensino médio</u>. PESQUISADORA: Você acha que você, que essa disciplina te ajudou por que assim, o que que teve nessa disciplina que colaborou? Do que você gostou? O que ela teve de importante? Ah, foi uma disciplina bem dinâmica assim, que a gente conseguiu sair assim do, da teoria só e colocar mais pra prática, vivenciar mais as coisas e ver que era possível assim, poderia ser legal trabalhar na escola. PESQUISADORA: Entendi, você consegue lembrar um conteúdo assim da disciplina que foi importante? Um conteúdo? Ahn, a gente teve que trabalhar <u>proposta curricular né</u>, proposta curricular do ensino médio, tinha vários jogos diferentes como rugby, é entre outros assim e a gente. PESQUISADORA: A proposta curricular do Estado? É, lutas, é, ginástica e aí a gente criava bastante coisa em cima disso.</i>
A4	<i>Elas influenciaram que elas ajudaram a pensar melhor o mundo em geral, pensar em quais serão os objetivos da educação, o que eu gostaria de formar sendo uma professora de educação física, quais seriam meus</i>

	<i>objetivos como professora e a partir disso, isso pode ficar mais forte, mais é consistente na minha formação tanto como para o que eu escolhi depois, continuar pensando nisso na pós-graduação.</i>
A5	Ah, primeiro coisa que me mostrou que eu tava ali pra aprender a ensinar foi <u>natação</u> , por que eu via que quem não sabia nadar não ia aprender nadar no curso e eu já tinha outra concepção, pensei que a pessoa pudesse sair nadando, mas não tem que aprender a ensinar a nadar, daí depois que eu descobri isso logo no primeiro ano eu descobri que todos os outros esportes mesmo que eu não tivesse o contato, não tinha o contato antes, eu ia aprender a ensinar. PESQUISADORA: Sim, você achava que nas disciplinas você achava que as pessoas iam sair praticando? Sim, sair praticando o mínimo.

Categoria II: Concepções/representações sobre profissão

Sujeito	1) Profissão atual
A1	<i>A profissão atual é estudante de <u>mestrado</u>. Formado em Educação Física.</i>
A2	<i><u>Professora</u>, dou aula de educação física, sou tutora de uma aluna com deficiência e professora de período integral. PESQUISADORA: Em escola mesmo? Em escola, escola particular.</i>
A3	<i><u>Professora</u>. PESQUISADORA: de que? Educação Física. PESQUISADORA: Que área você atua? Que você faz? <u>Personal Trainer</u>.</i>
A4	<i>Agora eu estou como <u>estudante, bolsista de mestrado</u> aqui da Pós em educação.</i>
A5	<i><u>Professor</u>. PESQUISADORA: Professor tipo, que área da educação física você atua? Como que é? <u>Ensino fundamental</u> dois. PESQUISADORA: Em escola né? Escola, escola e treino de vôlei, técnico de vôlei.</i>

Sujeito	2) Você se sente bem com sua situação profissional atual. Pretende mudar de profissão/ocupação?
A1	<i><u>Sim, muito bem</u>. Muito bem mesmo.</i>
A2	<i>Ahn, <u>a gente nunca se sente bem né</u>, quer sempre melhorar, quero pegar serviço melhor, mais na minha área mesmo, que na minha área tenho poucas aulas, mas ai <u>estou tentando</u>, tem dois concursos pra prestar agora.</i>
A3	Bem em que sentido? PESQUISADORA: Você gosta da sua profissão? Sim. PESQUISADORA: Pretende mudar de profissão? Não.

A4	Sim (risos).
A5	<i>Eu gosto de ser professor, acho que essa é a profissão minha mesmo, só que devido a situação em que se encontra o professor não vou falar que me sinto bem, por que a gente não tem apoio, salários baixos, tudo essas coisas que rola com a classe que me deixa muito desconfortável.</i>

Sujeito	3) Por que escolheu ser professor?
A1	
A2	<i>Sim, na verdade desde criança quis ser professora, mas depois fui querendo medicina, outros e esqueci disso. Mas sempre tive assim, sempre percebi que eu tinha bastante, tinha dom pra ser professora, sempre gostei dessa parte de lher da com criança, sempre gostei. PESQUISADORA: E por que assim que você queria ser professora? Não sei, acho que sonho de criança mesmo, toda criança se espelha no professor e quer ser professor um dia, mas é essa questão mesmo, sempre gostei muito de criança, sempre gostei de ensinar, sempre gostei de escrever e de ler, sempre gostei dessa parte, então, acho que por isso.</i>
A3	
A4	<i>Porque é (pausa) o que eu fazia bem assim né da minha vida até aquele momento, eu gostava bastante de estudar e de ajudar as pessoas a aprender. E também pelas minhas condições, pelo que eu tinha condições de fazer, eu tinha condições de fazer um curso mais próximo da minha casa, que seria aqui em Prudente e ai dos cursos que tinha aqui eu escolhi educação física. Mais basicamente por gostar de ensinar e de aprender e de crianças também né, pensei sempre em dar aula no ensino infantil ou para o fundamental, primeiro ciclo. Mas era assim, basicamente por isso.</i>
A5	<i>Em casa minha mãe é professora, então desde pequeno sempre fui habituado com livro, com caderno, meus brinquedos eram esses, a maioria deles, eu brincava de escolinha, gostava de ensinar e dentro do curso eu descobri que eu posso ensinar mesmo e que eu gostava desse negócio, tipo, é, daí eu continuei.</i>

Categoria III: Concepções/representações sobre o curso

Sujeito	1) Qual a sua expectativa quando ingressou no curso de Educação Física?
A1	<i>Eu ingressei por causa da <u>minha relação com o esporte</u>, na verdade eu não tinha tanta... não sabia realmente como era o curso de Educação</i>

	<i>Física aqui na UNESP, tanto que eu achava que estava bem relacionado com o esporte, mas na verdade depois com a mudança do currículo ai eu vi que era mais para a área de licenciatura, mas inicialmente foi trabalhar com o esporte mesmo. Eu ingressei por causa disso.</i>
A2	<i>Na realidade, assim, quando eu entrei no curso, na verdade não era pra fazer educação física. <u>Eu queria fazer medicina</u>, mas eu ganhei a inscrição do concurso na escola onde os quatro melhores alunos da escola ganhava a inscrição e quando eu fui fazer a inscrição não tinha mais pra nenhum curso de bacharelado, só sobraram os cursos de licenciatura, ai o único curso que me identifiquei foi o curso de educação física, então eu entrei sem expectativa nenhuma, entrei pra ver no que ia dar, no escuro. PESQUISADORA: E você gostou? <i>Sim, bastante.</i></i>
A3	<i>É (pausa), mas tipo assim? PESQUISADORA: Que você queria pra você? Quais eram suas expectativas? <u>Nenhuma</u> (risos), eu não tinha muitas expectativas não, na verdade é porque eu gostava de educação física e... PESQUISADORA: Mas você não pensava na sua profissão assim? Não, eu <u>não pensava na profissão que eu queria seguir, se eu queria ser personal se eu queria ser professora de escola.</u></i>
A4	<i>Eu ingressei pensando <u>em dar aula mesmo</u>, ser professora em escola.</i>
A5	<i><u>Eu queria ser técnico de vôlei</u> (pausa), só isso. Técnico de vôlei, trabalhar com o esporte mesmo a partir de, a, através do conhecimento que foi tendo na faculdade, ou no grupo de pesquisas, na pré-escola, desde o primeiro ano de faculdade que me fez mudar um pouco essa visão, gostar mais da escola, mas <u>quando pequeno sempre quis ser professor</u>, quando eu ingressei, aliás, quando eu ingressei queria transferir para a fisioterapia.</i>

Sujeito	2) O curso satisfaz suas expectativas?
A1	<i>Não. Na verdade teve uma mudança, assim, no meu primeiro ano principalmente que ai eu comecei a estudar mais para a área da educação mesmo, foi a partir daí que eu comecei a gostar mesmo da Educação Física, foi a partir disso.</i>
A2	<i>PESQUISADORA: Você acha que ele atendeu assim o que você achava o que era a educação física? <i>Eu acho que até, assim um certo ponto, superou as minhas expectativas, no começo, depois assim, apesar de eu ter um conhecimento maior, ai foi decaindo um pouco, é, pela questão de professores, pela falta de comprometimento de alguns professores e tal, <u>mas em relação ao conteúdo programático das disciplinas, superou a minha expectativa.</u></i></i>
A3	<i>Não, não, porque foi criando ao longo do curso né, então acho que faltou bastante coisa.</i>

A4	<i>Não, não, não completamente. Na verdade também não era o que eu imaginava que seria. Chegando lá as coisas eram bem mais simples assim ao meu ver, e as aulas eu achei que não prepara assim alguém para ser um professor, na minha visão não.</i>
A5	<i>Em partes, não sei (pausa), foi o que eu recebi, foi o que tinha, mas poderia ser melhor, eu sempre falo isso, teve matéria, disciplinas que eu queria ter aprendido mais, mas foi me dado pouco, mas no geral (pausa), satisfatório? Não sei, mais ou menos, sei lá.</i>

Sujeito	3) Quando optou pelo curso, tinha clareza que era um curso de formação de professores? Qual foi sua reação quando descobriu isso?
A1	<p><i>Foi principalmente. Ah foi durante o primeiro ano mesmo. Que tava ocorrendo tudo a mudança do currículo aí toda aquela discussão de licenciatura plena, de licenciatura, bacharel. Ai foi durante o primeiro ano, mas mais no final do primeiro ano mesmo, que teve essa mudança, a discussão que os professores faziam em sala. Não lembro direito quem foi especificamente, mas foi nesse momento.</i></p> <p>PESQUISADORA: E como foi seu sentimento quando você descobriu que, na verdade, seria professor?</p> <p><i>Então foi meio que acompanhado, né. Porque eu estava estudando e ai eu mantive contato com o Tuim no final do primeiro ano e ai foi nesse contato com ele e com a mudança do currículo, então foi todo meio junto, então não foi um baque pra mim, porque eu já estava meio que me estruturando para trabalhar nessa área. <u>Foi um momento de transformação, então acompanhou a mudança do currículo, então não me atingiu tanto assim, foi bem tranquilo.</u></i></p>
A2	<p><i>Sim.</i> PESQUISADORA: E como que isso foi levado pelo corpo docente, pelos seus professores, durante o curso? Essa ideia de que vocês iriam ser professores.</p> <p><i>Na verdade apenas alguns fazem isso né, a maioria tá lá pra formar pesquisador e <u>poucos se preocuparam realmente em formar professores, pra prática né, muitos era só teoria, maioria era só, preocupava bastante com a teoria, quando se preocupava e esquecia um pouco da prática.</u></i></p>
A3	<i>Quando eu descobri? (risos) no meu primeiro ano, eu não sabia, eu entrei, ai <u>no primeiro ano que eu fiquei sabendo que só podia ser de escola.</u></i>
A4	<p>PESQUISADORA: Você conhecia o currículo antes de ingressar?</p> <p><i>Não, não conhecia. Era só o senso comum mesmo, o que eu acreditava que era e o como seria, foi bem pelo senso comum que eu escolhi, não teve nem uma preparação assim maior.</i></p>

	<p>PESQUISADORA: E você sabia que era um curso para formar especificamente professores de escola?</p> <p><u>Não, também não. Eu pensava que seria um curso que formaria para várias áreas né, não só para escola. Tanto que o ano que eu entrei foi o ano que mudou, até o ano anterior as pessoas saiam com habilitação para outras coisas também. Ai o ano que eu entrei mudou, mudou a minha grade, a grade do ano anterior, foi em 2007.</u></p> <p>Pra mim não teve tanta diferença porque eu entrei com essa intenção, com esse intuito. Mas deu um “auê” geral aqui, não só comigo, com todo mundo “pelo” pelo porque estava acontecendo, questões política mesmo e, eu não entendia na época assim, entendi as coisas melhor assim lá no segundo ou terceiro ano, primeiro ano tudo que acontecia a gente aceita né, vai aceitando, pra mim era assim.</p>
A5	<p>PESQUISADORA: Quando você optou pelo curso, você sabia que era um curso de formação de professores?</p> <p>Não. PESQUISADORA: Não? Não.</p> <p>PESQUISADORA: E como foi sua reação quando você descobriu isso? Como foi que você descobriu isso e como você reagiu?</p> <p><u>Foi logo no primeiro ano que falou que ia ser um curso só de professor, que minha formação seria só pra ficar dentro da escola, só que eu levei, eu não achei ruim, sabia que a escola mesmo me formando para ser técnico, eu sabia que ia pra dentro da escola e isso pra mim não tinha nenhum impedimento (pausa), eu sabia que ia ter que ir pra escola e gostava até.</u></p> <p>PESQUISADORA: Que sentimento que você teve assim? Quando, como que..</p> <p><u>Foi um pouco de revolta assim, por que eu sabia que eu não poderia atuar em tudo que a educação física oferece, mas logo me assentei ,assentou essa revolta e eu busquei que</u></p>

Sujeito	4) Pensou em desistir do curso? Por que?
A1	<i>Então foi meio que acompanhado, né. Porque eu estava estudando e ai eu mantive contato com o Tuim no final do primeiro ano e ai foi nesse contato com ele e com a mudança do currículo, então foi todo meio junto, então não foi um baque pra mim, porque eu já estava meio que me estruturando para trabalhar nessa área. Foi um momento de transformação, então acompanhou a mudança do currículo, <u>então não me atingiu tanto assim, foi bem tranquilo.</u></i>
A2	<u>Em nenhum momento.</u>
A3	<p>Sim. PESQUISADORA: Penso? Por que?</p> <p><u>Pensei, porque não era isso que eu queria, não encaixava, eu não</u></p>

	<i>achava, não tinha muito interesse nessa área.</i>
A4	<i><u>Não, não.</u></i>
A5	<i>Não. PESQUISADORA: Não? <u>Não, nenhum momento eu pensei desistir do curso.</u> PESQUISADORA: <u>E o que te fez continuar?</u> Hm, difícil (risos). <u>Eu tinha que ter uma graduação e eu tinha entrado, e eu queria sempre que eu pensava em prestar uma faculdade ia ser pública, prestei dois anos fisioterapia, não consegui pela nota, é, vou pra educação física que não está longe eu desde pequeno sou envolvido com esporte, com a educação física, e, não teve...</u></i>

Sujeito	5) Você participava de atividades extraclasse? Quais?
A1	<i><u>Participava de grupo de pesquisa.</u></i> PESQUISADORA: Tinha outra atividade, por exemplo, jogos, esporte, uma outra atividade fora da sala de aula proporcionada pelo curso, pela universidade, que você participou, além do grupo de pesquisa? <i>Proporcionada pela Universidade não. Só o grupo de pesquisa mesmo.</i>
A2	<i><u>Grupo de pesquisa e laboratório.</u></i>
A3	<i>Não. PESQUISADORA: Não? De nenhuma natureza? <u>Da universidade não.</u></i>
A4	<i><u>Sim, eu fiz parte do grupo de pesquisa desde o começo do meio terceiro, terceiro quarto ano. Eu tive uma passagem também pelo centro acadêmico CAEF e foram as duas coisas que eu fiz que marcaram.</u></i> PESQUISADORA: Porque você optou por participar dessas atividades? <i>Ahn, a primeira foi mesmo por uma coisa, por um embalo que todo mundo vai tendo seu direcionamento, todo mundo ia escolhendo uma coisa ou outra pra fazer, um projeto pra entrar e <u>eu queria também achar a minha né, o que eu queria fazer, ai eu entrei em um que era educação física infantil, pra questão infantil mesmo, ai era um grupo que tinha três coordenadores né, um deles era meu orientador, depois a gente acabou fazendo um outro grupo que foi mais pro ensino fundamental, primeiro ciclo e assim até hoje eu tenho uma participação nesse grupo (pausa), e o CAEF foi decorrente disso, a partir do momento que eu fui aprendendo mais e que eu fui estudando mais e questionando melhor as coisas eu fui sentindo necessidade de lutar por alguma coisa do curso né, ajudar mesmo.</u></i>
A5	<i><u>Sim, sim, fui a muitos Congressos, fui, a partir dos Congressos tinha as oficinas, várias oficinas foram importantes pra mim, oficinas não voltadas a educação física, mas a educação e não só educação dentro da sala de aula, educação circense, educação (pausa) de jogos e brincadeiras, teatro na educação, acho que isso foi bem funda, foi bastante fundamental pra mim (pausa), porque esportes eu já tinha uma carga de</u></i>

	<p>esportes já, que eu vinha desde meu ensino médio, tudo que eu tinha oportunidade de fazer eu fazia, mas (pausa). PESQUISADORA: Entendi, é que você estava falando só um pouco da importância que essas, por que essas oficinas, essas suas vivências foram importante na sua formação inicial? Porque eu saía dentro do, do espaço acadêmico formal, eu ia pra outros espaços onde eu pesquisava que a educação física não fazia parte, fui saber um pouco da cultura corporal, que não é só o jogar o esporte, o jogar o jogo, tinha muito mais, tinha o corpo inteiro que se movimentava, ter essa noção de movimento, corpo e movimento, foi fundamental, mas isso eu não consegui compreender dentro do curso, foi depois de formado, foi depois de algumas outras leituras que não me foi proporcionada no curso.</p>
--	---

Sujeitos	6) Identificar os conteúdos do currículo base que os estudantes apontam como determinantes na construção de sua concepção/percepção sobre sua futura atuação profissional na escola. Essas atividades foram importantes na sua formação inicial?
A1	<p>PESQUISADORA: E você considera que elas foram importantes, por quê? Por que você optou por participar dessas atividades? Porque elas não são obrigatórias.</p> <p><u>Então, inicialmente foi por um incentivo do Márcio e do Thiago (amigos de curso) mesmo, por que eles já participavam do grupo de pesquisa e também, e também por iniciativa dos próprios professores do curso que incentivavam, convidavam a participar dos grupos, tal. Mas às vezes parecia os convites deles meio forçados, mas aí conversando com o Márcio e com o Thiago que já participavam de um grupo me deu vontade de ver como que era trabalhar, por que eles já começavam a dar aula, a trabalhar na escola mesmo, então foi meio que essa influencia deles assim que me levou a participar do grupo. Foram os amigos do curso que me indicaram.</u></p>
A2	<p><u>No primeiro ano eu fiz o brinquedoteca escolar, justamente porque eu gostava de criança e queria me inserir já nesse meio pra ter já alguma experiência. Depois eu passei pro laboratório de atividade física pra portadores de patologias que é uma coisa que eu também me identificava, que já, que eu trouxe daquela vontade de fazer medicina e tal, então era uma coisa que eu gostava bastante, de mexer com idoso, de tá, de pesquisar também um pouco, então é, eu uni as duas coisas, gostar de crianças e gostar de patologia, de idosos, essas coisas.</u></p> <p>PESQUISADORA: E te ajudou hoje na sua prática profissional essas suas experiências?</p> <p><u>A brinquedoteca na minha prática de hoje sim, agora a, no que estou atuando, ainda o laboratório não, não tive nenhuma experiência, nenhuma experiência com idoso depois que eu sai da faculdade. PESQUISADORA: E te ajudou no que esse projeto que você participou? Porque o projeto que eu participei era com crianças com déficit, e agora eu trabalho com criança</u></p>

	<u>que eu sou tutora, então aprendeu a, eu aprendi a lhe dar com mais calma, a forma como trabalhar, a forma como observar do que a criança tá precisando do que não tá, o que ela tá querendo te mostrar.</u>
A3	PESQUISADORA: E você acha que seria importante você participar? Sim, fundamental. PESQUISADORA: Por que você optou por não participar? Na época eu precisava de, precisava trabalhar, precisava ganhar dinheiro e se eu fosse pra esse lado, trabalhava e não sobrava tempo né, teria que largar mão. PESQUISADORA: Das coisas que eram oferecidas assim, o que você gostaria de ter participado? <i>Projetos de pesquisa, algum projeto de pesquisa, alguma (pausa) ah, algumas atividades assim, que até mesmo cursos e tal assim, que foi meio deixado por conta do trabalho.</i>
A4	
A5	

Sujeitos	7) Quais foram as suas primeiras impressões quando entrou na escola de Ensino Fundamental ainda durante o curso?
A1	<u>A primeira impressão que eu tive foi lembrança de quando eu estudava e como está mudado, não sei, pelo menos pra mim parece que mudou muito, deu um baque assim em mim. Que pelo menos na época que eu estudava parecia que as pessoas tinham mais vontade de estar dentro da escola, não sei, de estudar e aquela coisa igual a primeira vez que eu entrei, muita violência, sei lá, me deu... Durante o curso de Educação Física que eu entrei no curso pra ver como que era, aquela coisa da violência, as pessoas tudo meio que tão nem ai, ficar fora da sala é melhor, na minha época não era o fim isso, não sei, foi meio um baque mesmo, achei muito estranho como esta estruturado hoje, como que foi, foi um baque mesmo.</u>
A2	Na faculdade? PESQUISADORA: É, você ainda estava na faculdade e você foi pra escola. Qual foi sua impressão? <u>Ah, eu assim, quando eu chegava às escolas, eu tinha ideia da minha escola, da escola em que eu estudei, e acabava me decepcionando um pouco, porque era totalmente fora da minha realidade, porque querendo ou não quatro anos fazem a diferença né, são quatro anos de evolução e que eu tava fora da escola, então eu levava um choque, porque eu fiz, eu fiz estágio nas duas primeiras escolas que eu fiz estágio não era escolas fáceis, então você via, é, historias de alunos, famílias de alunos, que os pais assassinados, pais presos, eram escolas de periferia, então você ficava um pouco assustado, essa foi a que mais peso, esse choque de aluno respondendo professor, quando eu estudava não tinha nada disso, professor indo pra escola com medo, professor desinteressado que chegava e não dava nada, jogava a bola lá e não era essa minha expectativa enquanto, não é minha expectativa enquanto professora.</u>

A3	(risos) que eu tava perdida (risos), que eu estava perdida, que eu estava fazendo aqui. Foi nos estágios né, primeiro estágio.
A4	<u>É, acho que a primeira, o primeiro contato que eu tive, se não me engano foi com, foi no projeto e foi uma impressão boa, porque você já tá amparado, tem mais pessoas e é uma atividade que tem um intuito então, e já tinha, é, um processo de intervenção anterior, então a impressão foi realmente assim boa no sentido de ver um motivo, um sentido para aquela atividade. Mas em outros momentos, que seriam momentos de estágio, eu senti um “bague” assim, uma coisa um pouco caótica, sozinha para observar e eu encontrei escolas em situações bem precárias, bem difíceis de ter quadra trancada com cadeado e toda, parecendo uma jaula, escolas com estigma de bem violentas assim.</u>
A5	<i><u>Foi um susto, susto, porque eu não pensei que o nível de desenvolvimento das crianças era esses que tem hoje, eu pensei que elas estavam um pouquinho mais avançada, embora eu sabia que educação física pras crianças é igual futebol, mas isso acho que foi, isso, acho que foi o mais assustador pra mim, que eu tento quebrar sempre em todas as aulas, foi nesse ponto aí, porque professor de educação física é legal, ele conversa com os alunos, só que os alunos cerceiam eles de poderem ensinar tudo que é da educação física e educação física, tanto que eu dei uma provinha pra os alunos e perguntei “o que é educação física pra vocês?” eles colocavam que é jogar futebol, essa foi a primeira avaliação que eu dei, a partir daí eu... PESQUISADORA: Isso durante sua graduação? Não, isso na atuação profissional já. PESQUISADORA: Tá, então, no primeiro momento durante a graduação quando você entrou na escola você se assustou com isso? Sim, <u>no estágio eu me assustei bastante já</u>, embora os professores tentavam ou não, muitos não tentavam porque em todos os estágios que eu fiz foi com professores mais velhos, cansados, então eles não me mostravam tanto de novo, tanto que eu já estava dentro de escola já exercendo um projeto que daí crianças pequenas, crianças pequenas faz o que você quer, mas crianças, hoje como eu estou no fundamental dois eles já falam não, e esse falar não deles tem uma resistência a um, outros conteúdos da educação física muito mais complicados.</u></i>

Sujeito	8) Como foi o seu Estágio Supervisionado?
A1	<i>Ah o estágio supervisionado que você fala é o específico da Educação Física? PESQUISADORA: É. <u>Ah eu fiz, é, sei lá, eu diria que não foi um estágio pra mim, foi mais o que o grupo mesmo, eu atuando junto com o grupo do que o estágio supervisionado.</u> PESQUISADORA: O seu estágio supervisionado foi em grupo? Não, tipo assim, a participação do grupo de pesquisa quando eu dava aula me formou mesmo para atuar como professor do que o estágio propriamente me ajudou nisso. Eu não sei se foi pelos professores que eu</i>

	<p><i>acompanhei, por que a maioria deles eram todos aqueles “rola bola” né?! Que fala. Soltavam, não tinham uma intencionalidade na aula então foi meio que isso a maioria dos estágios, só em uma escola, no Sarrion, que eu peguei um estágio de primeiro ao quinto ano que a professora tinha uma intencionalidade, tal, que ai foi bem legal, que eu participei bastante, ela me ajudou, participei, dei aula junto com ela, mas os outros especificamente, foram...</i></p> <p>PESQUISADORA: Você consegue relatar, assim, alguma experiência que você teve no estágio que foi importante para a sua atuação profissional, até com essa professora?</p> <p><u><i>Com essa professora eu tive contato mesmo com a realidade de dar aula, uma aula que tivesse uma intencionalidade, diferente do que eu tinha observado até então, gostei muito, assim, a forma como ela trabalhava, se preocupava com o conteúdo que ela aplicava, ela explicava mesmo o conteúdo, ela trazia o conteúdo para as pessoas vivenciarem ali durante a aula, sei lá, foi meio a forma como ela trabalhava de atuar tanto na teoria quanto na prática, sabe, não ter essa diferença de “ah eu vou dar dentro da sala de uma coisa e na quadra é outra.” Não. Ela na quadra, ela trabalhava todo o conteúdo tanto na teoria quanto na prática, acho que foi bem interessante nesse sentido.</i></u></p> <p>PESQUISADORA: E como que foi esse estágio supervisionado na Universidade? Assim, como que foi essa troca? Como que foi a supervisão pela Universidade?</p> <p><i>(Risos) Ah sei lá, foi meio que como todos. Você entrega o relatório e recebe uma nota, não teve uma discussão a respeito do estágio em si e o que aconteceu no estágio, não. <u>Entregava o relatório e recebia uma nota,</u> foi isso, acho que a relação com a universidade foi essa. E além deles pegarem no pé de você comprovar que você estava presente no estágio, nada além disso, agora uma discussão a respeito do que eu vi lá não teve.</i></p>
A2	<p>O (pausa), a maioria dos estágios, a maioria não, é, só no primeiro, meu primeiro estagio foi legal, a professora até não era formada, estava no ultimo ano de educação física, então ela trazia varias atividades, interagia muito bem com os alunos, apesar de ser uma escola de periferia. <u>Agora os outros dois estágios para mim foram nulos, por que professora toda aula a mesma coisa, ou era futebol, ou era vôlei ou era enrolação da cartilha do professor.</u> PESQUISADORA: Aquela cartilha do estagio? Isso, praticamente nulo.</p> <p>Eu gostei bastante do meu estagio no ensino médio, apesar de ser, por eu ser muito novinha, eu consegui me relacionar muito bem com os alunos do ensino médio, então a gente tinha uma linguagem assim parecida e isso eu gostei bastante, e saber lidar com as crianças, essas crianças de periferia que eu nunca tive muito contato, e aprender a lher com elas, assim de uma forma, a ver elas de uma forma diferente, a observar o ato da criança de uma forma diferente, poxa ela tá fazendo aquilo, mas porque ela tá fazendo aquilo? Tem diversos outros fatores por traz da criança, acho que nesses aspectos foi positivo e também pra ver e me tocar que</p>

	<p>não quero ser uma professora como algumas que eu vi no meu estagio.</p> <p>PESQUISADORA: E como ele foi supervisionado pela universidade esse estagio?</p> <p><i>Só através de relatório (pausa), relatório e (pausa) através de um formulário que você escrevia o dia que você foi, o que deu no dia e a assinatura do professor, só. PESQUISADORA: Só isso? Só, e foto no relatório. PESQUISADORA: E não teve uma avaliação assim oral, debate, tal? Não, só relatório.</i></p>
A3	<p>Então, foram, só um que deu pra aproveitar bem, os outros foram bem, bem assim, zuado, <u>os professores não estavam nem ai com nada</u>, e era bem jogado. PESQUISADORA: <u>Os professores da escola? Da escola, da disciplina também, as aulas eram bem jogadas os alunos faziam o que queriam, e ai no ensino fundamental ciclo um, ciclo um né? É, ciclo um, do ciclo um, ai o professor não, professor era bom assim, então ai foi mais legalzinho, mas o infantil, bem péssimo.</u></p> <p>PESQUISADORA: E como esse estágio ele era supervisionado pela universidade assim, como que, como que acontecia isso? Como aconteceu com seu estágio? Você foi na escola? Como que era que funcionava?</p> <p><i>Então a gente tinha que cumprir, acho que era 120 horas, essas horas eram divididas, só que isso não acontecia né, bem a verdade, era pra ser dividido a gente fazia a supervisão e, ai tinha a parte de elaborar as aulas assim, e depois dar as aulas né, só que ai acaba que a gente ah perai que eu estou fugindo do assunto, você quer saber da escola né? da faculdade né? PESQUISADORA: Como que a faculdade supervisionava esse estágio? <u>Eles pediam só que você entregasse um portfólio e as aulas assim, o conteúdo das aulas que você foi assistir só.</u></i></p> <p>PESQUISADORA: Se você pudesse ressaltar assim alguma coisa que foi importante desse estágio supervisionado o que seria assim?</p> <p><i><u>Em um dos estágios que eu fiz o professor fez uma gincana assim muito legal, era uma escola de periferia e os alunos eles, eles acho que nunca tinham vivenciado tudo aquilo, então eles gostaram bastante, participaram, ai arrecadaram alimentos e no final eles doaram para as crianças mais carentes, alimentos eram em cestas básicas assim, foi bem legal por que os alunos interagiram assim, bem bacana.</u></i></p>
A4	<p>É (pausa), <u>não foi supervisionado</u> (risos), <u>foi bem ruim, foi basicamente ir e sentar e ficar vendo a aula</u>, em uma ou outra aula poder ajudar o professor, um ou outro que dava mais brecha, mas basicamente era ir e sentar e ficar vendo a aula.</p> <p>PESQUISADORA: você consegue lembrar alguma situação que te influenciou positivamente durante esses estágios?</p> <p>Positivamente? PESQUISADORA: É, que você viu e fico assim nossa que legal (risos).</p> <p><i>Deixa pensar bem, porque é bem difícil né. Acho que a relação que eu</i></p>

	<p><i>comecei ter com os alunos, não, não mesmo é ter uma relação com a aula ou os conteúdos, porque realmente isso não me proporcionou nada pro bom sentido, era bem ruim, era aquela coisa do fair play, de jogar a bola e eles jogarem, mas a relação que eu comecei a ter com eles foi uma coisa legal assim, percebendo que as vezes com um professor que tinha uma relação mais autoritária eles não reagem bem, não faziam e em uma conversa comigo as coisas aconteciam melhor, acho que isso pode ter sido uma coisa que me impressiono pelo lado positivo</i></p>
A5	<p><i>O que, o estágio que eu mais lembro foi o estágio do ensino médio que eu acompanhei ele todo, fiz todo certinho e foi o que eu lembro da atuação do professor [e que ele só ia pra quadra sentava e jogava a bola para os alunos, isso eu já tinha no meu ensino médio e a partir disso eu tentava fazer diferente assim, eu, na minha atuação eu tento fazer diferente disso, e (pausa) quem, eu acho que a professora Márcia ela falou. PESQUISADORA: E qual a disciplina ela dava? Ai, deu, a primeira disciplina que ela deu pra mim foi atividade (pausa). PESQUISADORA: Rítmica? Rítmica, e ela falou que (pausa), até os nossos professores eles dão exemplos de como não ser professor e isso foi uma frase bastante forte que ficou e é o que eu tento seguir, igual eu não tento ser o professor fodão que eu tive, mas eu tento ser um professor fodão para meus alunos.</i></p> <p>PESQUISADORA: Entendi, e você consegue lembrar de alguma atividade, alguma coisa que aconteceu no estágio supervisionado que foi importante na sua formação inicial?</p> <p><i><u>Não, não teve</u>, eu acho que tudo que eles estavam propondo eu já tinha vivenciado, só que, teve o caderno que eles davam, eu não tinha ainda acesso a ele, foi no estágio que eu tive mais acesso a ele, eu deu uma folheada nele e tentei ver o que o professor fazia, mas o que ele fazia era contra o que eu pregava, contra o que eu acreditava, ele não explorava todo o material, ele só lia e quando ia pra quadra não contextualizava o que era lido na sala.</i></p>

Sujeitos	9) Como você analisa/avalia seu curso? O que acrescentaria?
A1	<p><i><u>Ah eu avalio o curso, sei lá, se fosse pra colocar um conceito, seria meio que intermediário entre ruim e bom.</u> Porque, justamente, não sei se era a forma como os professores trabalhavam, sei lá, não sei se era por causa do processo que estava acontecendo a mudança do currículo, estava mudando tudo, não sei se por isso também os professores deram uma baqueada e tal, então eu considero meio que isso, de ruim pra bom, mas mais pra ruim que pra bom.</i></p> <p>PESQUISADORA: Pensando no currículo do curso, o que você acrescentaria?</p> <p><i>No currículo? Nunca pensei nisso. Eu não sei se eu acrescentaria alguma coisa, mas sim desse uma base melhor para o que já tem.</i></p> <p>PESQUISADORA: Como assim?</p>

	<p><i>Sei lá, trabalhar melhor, como já são, tipo, tem as matérias tipo, tem tudo no currículo montado, só que parecia que os professores não davam conta de trabalhar aquilo que era proposto, então não sei se acrescentar ou tirar eu acho que sim melhora mesmo o conteúdo, a forma como trabalha, melhorar a educação.</i></p> <p>PESQUISADORA: Você não considera que o problema eram as disciplinas e sim a forma como elas eram trabalhadas.</p> <p>PESQUISADORA: Então ta, você gostaria de falar mais alguma coisa sobre a sua formação que eu não tenha perguntado e que tenha sido importante para você?</p> <p><u><i>Só enfatizar que, sei lá, eu atribuo 90% da minha formação não ao curso em si e sim ao grupo de estudo e pesquisa que eu participei que foi o que garantiu eu acho maior participação, entrada no mestrado e começar a gostar mesmo dessa área, não o curso em si, mas acho que mais o grupo, o relacionamento que eu tive com o professor, justamente com o Tuim, acho que foi mais isso.</i></u></p>
A2	<p>PESQUISADORA: E como você avalia o seu curso? Hoje com a experiência que você tem como você avalia o seu curso?</p> <p><u><i>Eu acho que assim, se todos os professores tivessem o comprometimento, um bom comprometimento, seria ótimo. As disciplinas são excelentes se eles pensassem um pouco mais, se eles se tocassem que estão lá pra formar professores eu acho que o curso seria muito melhor, mas a questão de disciplinas, as, é excelente, é as disciplinas que tem acho que são necessárias pra (pausa) dar um (pausa) , abranger, sei lá, dar um suporte pra (pausa) pra pessoa sair e tentar, mas os professores deviam se preocupar um pouco mais em se tocar e ver ó, poxa, a gente formando professores, então vamos trazer, vamos aliar a pratica a teoria, porque na teoria a gente vê é tudo lindo, agora quando chega na pratica tem que <u>penar</u>, correr atrás de livros, você tem que (pausa) estudar a turma com que você tá, então acho que falta um pouco dessa pratica aliada a teoria.</i></u></p> <p>PESQUISADORA: O que você acrescentaria assim no curso então?</p> <p><u><i>Eu acrescentaria isso, professores com experiências, que já tiveram experiências fora da universidade, que não fossem assim tão, tão preocupados com a pesquisa, tão somente preocupados com a pesquisa, preocupados em formar professores melhores.</i></u></p>
A3	<p>Uma nota? PESQUISADORA: Não, pode ser uma observação também assim, o que você acrescentaria ou o que você, se você não mudaria nada.</p> <p><u><i>Ah, eu acho que é um curso que alguns professores deixam a desejar por acho que por não ter vontade de querer dar aula, de ensinar e isso acaba prejudicando os alunos então, isso, se tivessem professores mais a fim de encarar mesmo, dar aula, fazer a diferença, seria melhor então, poucos que fizeram assim alguma coisa foram o que salvo assim o curso e deu pra gente ter uma visão né do que era a escola, do que é ser um técnico,</i></u></p>

	do que era assim um professor em outras áreas. Então acho que era isso.
A4	<p>(risos) <u>Eu acho ruim, ruim, ruim, acho que piorou inclusive</u>, que eu tenho uma relação com o curso ainda, to perto, to vendo, e acho que deu uma piorada inclusive, mas eu acho ruim, que não forma mesmo.</p> <p>PESQUISADORA: Que você acrescentaria? Que você acha que faltou que poderia se acrescentado?</p> <p>Que poderia ser acrescentado? É porque é, eu acho que fico uma coisa mais ou menos assim, um curso que precisou dar uma mudada que preciso toma características de licenciatura mas que de fato não tomo, que por mais que tenha colocado algumas disciplinas no sentido de dar esse aparato, não teve essa característica, o curso, olhando o curso, ele é um curso que forma muito mais pra uma área de, de exatas e biológicas do que pra área de humanas de fato, acho que precisaria tomar essa característica de um curso realmente para formar um profissional para trabalhar no sentido (pausa) de formar um ser humano mesmo, tanto faz né, academia, ou no clube ou na escola, mas de formar um ser humano, acho que isso falta muito, não é que tem lá disciplina de filosofia, sociologia, de psicologia, ainda é muito vaga e passa pelos alunos muito sem sentido assim, que eu percebi que pra mim na época não tinha sentido, foi ter, fui dar sentido ao que eu tinha aprendido depois, mas passa muito sem saber o porque, talvez as mesmas disciplinas mas com enfoque diferente.</p>
A5	<p>(pausa) <u>Entre regular e bom, nesse meio aí.</u> PESQUISADORA: Se você pudesse fazer alguma observação assim, dessa avaliação que você fez. Eu fiz por, devido, (pausa) que eu acho que a falta de compromisso que alguns professores tiveram (pausa), muitos não, eu, basquete eu não tive, dança eu tive só dois meses de dança e algumas outras disciplinas alguns professores não, hoje eu vejo como é importante eu ter aprendido, só que não foi proporcionado porque os professores não estavam prontos pra ensinar, no caso da disciplina de nutrição, eu tive todas as aulas, acompanhei todas as aulas, mas o que eu aprendi? pouco, porque o professor não conseguiu passa e quando passava ele não passava de uma forma que isso desse pra eu compreender o que ele estava passando.</p> <p>PESQUISADORA: O que você acrescentaria no curso?</p> <p>(pausa) difícil (risos) (pausa). PESQUISADORA: O que você acha que faltou que você poderia acrescentar? Ai lara falto tanta coisa mas, o que falta eu busco né, então eu não sei o que eu acrescentaria no curso, eu acho que eu acrescentaria mais comprometimento dos professores, dos docentes do curso. PESQUISADORA: Entendi, quanto ao currículo você? Quanto ao currículo, a gente passou por uma reforma de currículo, então estava tudo bagunçado, e os professores não sabiam muito bem o que eles estavam fazendo, parece que só os nomes das disciplinas mudaram, basquete na escola, mas continuava a mesma coisa, mesma coisa tecnicista, não havia contextualização na escola, nem uma disciplina, acho que isso acho que eu acrescentaria, porque não houve nem uma disciplina de esporte ou qualquer outra, nutrição, qualquer outra que voltasse a</p>

escola, eu acho que foi o maior erro da.

PESQUISADORA: na aproximação assim da escola. Não houve essa aproximação assim da escola.

ANEXO VI: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA DA FCT UNESP PRESIDENTE PRUDENTE

Disciplinas 2010 horas	Formação Ampliada 660 horas	O Ser Humano e a Sociedade 180 horas	Filosofia da Educação	
			Antropologia e Sociologia da Educação	
			História da Educação Física	
		Biológica do corpo humano 300 horas	Biologia Aplicada à Educação Física	
			Fisiologia Humana	
			Anatomia Aplicada à Educação Física	
			Nutrição Aplicada à Educação Física	
			Crescimento e Desenvolvimento Humano	
		Produção dos Conhecimentos Científico-Tecnológicos 180 horas	Introdução à Pesquisa e ao Estudo	
	Metodologia de Pesquisa em Educação Física I e II			
	Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso I e II			
	Formação Específica 1350 horas	Manifestações da Cultura Corporal 600 horas	Esportes Aquáticos	Lutas na Escola.
			Basquetebol na escola	Ginástica na Escola
			Futebol na Escola	Atividades Rítmicas na Escola
			Handebol na Escola	Dança na Escola
			Voleibol na Escola	Jogos, Atividades Lúdicas e Lazer na Escola.
			Atletismo na Escola	
Técnico-instrumental Aplicado 300 horas		Aprendizagem Motora	Teoria do Treinamento	
		Socorros de Urgência	Fisiologia do Exercício na Ed. Física	
		<u>Cineantropometria</u>	Atividade Física, Saúde e Educação	
Didático-Pedagógica 450 horas		Didática Geral	Educação Física no Ensino Médio	
		Didática da Educação Física	Educação Física para Pessoas com Deficiência	
		Educação Física na Educação Infantil	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	
		Educação Física no Ensino Fundamental	Psicologia da Educação	
Disciplinas optativas	<u>Psicomotricidade</u>	Práticas Corporais Alternativas		
	Higiene Saúde	Princípios e Fundamentos do Treinamento Escolar com ênfase no Basquetebol		
	Informática e Educação	Bioquímica Aplicada à Educação Física		

Estágios supervisionados 400 horas	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Física no ambiente escolar: aspectos relacionados à estrutura e ao funcionamento do sistema educacional formal.	
	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 5ª série): Aspectos teóricos e práticos relacionados à aprendizagem escolar na infância	
	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Física no Ensino Fundamental (6ª a 9ª série): Aspectos teóricos e práticos relacionados à aprendizagem escolar no séries finais do Ensino Fundamental.	
	Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Física no Ensino Estágio Supervisionado no Ensino Médio: Aspectos teóricos e práticos relacionados à aprendizagem escolar no séries finais do Ensino Médio	
Práticas Curriculares 420 horas	Práticas Curriculares em Jogos, atividades lúdicas e lazer na escola	Práticas Curriculares em Educação Física no Ensino Fundamental
	Práticas Curriculares em Atividades Rítmicas na escola.	Educação Física Escolar no Ensino Médio
	Práticas Curriculares em Dança na Escola	Práticas Curriculares em Educação Física para pessoas com deficiência
	Ginástica Geral	Práticas Curriculares em Esportes Aquáticos
	Práticas Curriculares em Atletismo na escola	Práticas Curriculares em Futebol na escola
	Práticas Curriculares em Basquetebol na escola	Práticas Curriculares em Handebol na escola
	Práticas Curriculares em Educação Física Infantil	Práticas Curriculares em Lutas na escola
		Práticas Curriculares em Voleibol na escola
Atividade extra – Outras atividades acadêmico- científico- culturais 200 horas	Atividades Optativas 120 horas	Participação em evento acadêmico-científico
		Participação em eventos técnicos (eventos esportivos, clínicas, <i>workshops</i> , mini-cursos e Cursos de Extensão)
		Assistência a palestras
		Participação em Grupo de Estudos ou Laboratório de Pesquisa/Bolsa de iniciação científica/Monitoria de Ensino ou Participação em Projetos de Extensão, eventos esportivos.
	Atividade Obrigatória (90 horas)	Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte: Costa, (2008, p. 67).