



CURRÍCULO(S) DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA: PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NA  
ESEF/UFRGS A PARTIR DE 2012

Natacha da Silva Tavares; Jayne Luisa Engeroff; Elisandro Schultz Wittizorecki;  
Fabiano Bossle; Vicente Molina Neto

*RESUMO*

*O presente texto apresenta o recorte de um estudo mais amplo que investiga a construção da identidade docente de estudantes do curso de Educação Física da ESEF/UFRGS que ingressaram no ano de 2012 até a conclusão do curso. Nossas análises, neste texto, estão focadas nas informações advindas da estratégia do grupo de discussão e foram realizadas a partir da análise de conteúdo, tendo como base o objetivo de compreender as perspectivas discentes acerca do processo curricular experienciado na formação inicial em Educação Física da ESEF/UFRGS. A partir desta análise, compreendemos que o curso se configura, no entendimento dos estudantes, a partir de elementos como organicidade (subjetividades, disposições, resistências, autonomia, relações identitárias e micropolíticas); identificação e idealização (limitações, possibilidades, aspectos positivos e negativos); e a partir de uma relação entre o proposto e o concretizado (distanciamentos e aproximações do projeto de curso, e dos desejos e expectativas dos discentes, para com o cotidiano).*

*PALAVRAS-CHAVE: Processo curricular; Formação de Professores; Educação Física.*

*ABSTRACT*

*This paper presents the cutting of a larger study that has investigated the construction of professional identity of students of the course of physical education of the ESEF/UFRGS who joined in 2012. Our analysis in this text are focused on information*



coming from the discussion group's strategy and were made from the content analysis, based on the objective of understanding the students' perspectives about the curriculum process in initial training in physical education of the ESEF/UFRGS. Based on the analysis, we understand that the course is set up from elements as organic structure (subjectivities, provisions, resistance, autonomy, identity and micropolitical relations); identification and idealization (limitations, possibilities, positive and negative aspects); and from a relationship between the proposed and implementation (distancing and approximations of the course design, and the desires and expectations of the students, towards the everyday).

**KEYWORDS:** Curriculum Process; Teacher's Training; Physical Education;

## RESUMEN

En este trabajo se presenta el corte de un estudio que investiga la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de la educación física en la ESEF/UFRGS partir de 2012. Las análisis en este texto se centran en la información procedente de la estrategia del grupo de discusión y se hicieron a partir del análisis de contenido, basado en el objetivo de comprender las perspectivas de los estudiantes sobre el proceso curricular en la formación inicial en educación física de la ESEF/UFRGS. Hemos entendido que el curso se perfila como, en la comprensión de los estudiantes, a partir de elementos tales como la estructura orgánica (subjetividades, disposiciones, la resistencia, la autonomía, la identidad y las relaciones micropolíticas); identificación e idealización (limitaciones, posibilidades, positivas y negativas); y de una relación entre lo propuesto y lo implementado (distanciamiento y aproximaciones del diseño del curso, y los deseos y expectativas de los estudiantes, hacia el día a día).

**PALABRAS CLAVES:** Proceso Curricular; Formación de Profesores; Educación Física;



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação inicial em Educação Física tem passado por diferentes transformações curriculares com vistas a acompanhar as mudanças sociais e educacionais. Em 2012 começa a ser implantada na Escola de Educação Física (ESEF) da UFRGS (atual Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, ESEFID) uma nova estruturação curricular para o curso de Educação Física (EF), o qual passa a ter seu ingresso pela Licenciatura e a possibilidade de Bacharelado com a solicitação de permanência ao final da Licenciatura. Além disso, no processo de inscrição no vestibular é necessário optar por realizar o curso no turno da manhã ou da tarde.

Em vista disso, o presente trabalho é fruto de uma pesquisa que tem como objetivo geral compreender a construção da identidade docente de estudantes do curso de Educação Física da ESEF/UFRGS que ingressaram no ano de 2012 até a conclusão do curso, tratando-se de um estudo longitudinal de natureza qualitativa. A primeira etapa da pesquisa foi realizada no ato da matrícula do primeiro semestre de 2012 por meio de um questionário com os 80 estudantes ingressantes visando obter informações acerca dos diferentes perfis dos sujeitos. Elegemos, então, 12 estudantes para participarem da segunda etapa da pesquisa, a partir do critério de representatividade tipológica (selecionamos estudantes oriundos de redes de ensino públicas e privadas; matriculados em diferentes turnos; de diferentes sexos; de distintas idades cronológicas; e de diferentes expectativas de atuação). Esta etapa se deu através de entrevistas semiestruturadas individuais no 1º e 2º semestre de 2012. Na terceira etapa (novembro de 2014), utilizamos a estratégia do grupo de discussão, composto por 7 participantes (seguindo os mesmos critérios e a voluntariedade).

Conforme aponta Santos (2007), o grupo de discussão surge na pesquisa como forma de compreender campos sociais, políticos e educacionais. Configura-se como uma estratégia teórico-metodológica para entender e apreender opiniões e entendimentos construídos coletivamente por um grupo, assim como os conflitos,



tensões e divergências presentes neste grupo. O grupo de discussão intenciona apreender um discurso cotidiano sobre uma determinada realidade social (SANTOS, 2007). Interessa, neste tipo de investigação, compreender significados e representações sociais acerca de um determinado fenômeno compartilhado entre certo grupo

“[...] as opiniões de grupo não são formuladas, mas apenas atualizadas no momento da entrevista [...] Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence” (WELLER, 2006, p.245).

Neste sentido, nossas análises, neste texto, estão focadas nas informações advindas do grupo de discussão e foram realizadas a partir da análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987). Como base para análise tomamos como foco o objetivo de compreender as perspectivas discentes acerca do processo curricular experienciado na formação inicial em Educação Física da ESEF/UFRGS.

## PENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Uma das finalidades da formação inicial é preparar os futuros professores para trabalharem em escolas de contextos diversos, o que implica em uma reflexão constante sobre o papel dos professores, sobre o seu profissionalismo e sobre a forma como este é entendido (FLORES, 2010). Ao longo da formação inicial, os futuros docentes articulam suas crenças com os conteúdos, com as didáticas utilizadas pelos professores da graduação e com as novas experiências propiciadas por esta formação, construindo, assim, sua identidade docente (MARCELO GARCIA, 2010). O que será aprendido ou apreendido pelos discentes ao longo de sua formação poderá depender do que Figueiredo (2004) denomina de “filtros”, através dos quais, em função de suas representações e crenças, os estudantes selecionam – durante a formação inicial – o que lhes interessa aprender.

Para Gómez (1995), uma proposta relevante para a formação de professores é a que busca formar um professor-pesquisador, tendo como propósito que os professores



tenham condições de refletir sobre sua ação, tendo a pesquisa como auxiliar deste processo, como princípio formativo. Neste contexto a reflexão é entendida como “a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos” (GÓMEZ, 1995, p. 103).

Quanto à formação em EF, as bases legais pressupõem que o graduado em EF merece estar qualificado para analisar criticamente a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas (BRASIL, 2004, Art. 4º). O curso de graduação em EF, neste sentido,

“deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (BRASIL, 2004, p.09).

Segundo Mendes e Prudente (2011), a prática como componente curricular já está regulamentada e ocorre de diferentes formas nos currículos de formação de professores de Educação Física. Para os autores, conforme propõem as diretrizes para a formação de professores, a prática não deveria ficar restrita aos estágios curriculares, e sim vinculada e articulada com o restante do curso; no entanto, conforme os autores apontam, tal proposta parece ter diferentes interpretações nas formulações dos cursos. Betti e Betti (1996) sugerem que os estudantes em formação inicial em EF vivenciem, desde o início do curso, a realidade do trabalho, acompanhem professores (em seus diversos espaços de atuação) e possam discutir a experiência dialogando com as teorias.

## SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DA ESEF/UFRGS

O Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da ESEF/UFRGS – implantado em 2012 - foi proposto visando a articulação das unidades de conhecimento da formação específica e ampliada. Tal organização tem por finalidade possibilitar a



aquisição de habilidades que favoreçam o desenvolvimento das diferentes competências referentes à qualificada atuação do Licenciado em EF. O Projeto Pedagógico do Curso da instituição estudada prevê como missão

propiciar que o egresso desenvolva as habilidades relativas às competências do atuar com a Educação Física, seja no contexto Escolar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva), bem como em ambientes educacionais extra-escolares (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 18).

O currículo do curso está organizado por eixos de formação geral, específica e orientada.

O Eixo da Formação Geral é pelas disciplinas Introdução aos Estudos Universitários I e Introdução aos Estudos Universitário II. O Eixo da Formação Específica (comum a todo o aluno de um curso de graduação em Educação Física) está organizado em oito núcleos: Núcleo Campo Profissional, Núcleo Pesquisa em Educação Física, Núcleo Estudos Socioculturais, Núcleo Desenvolvimento Humano, Núcleo Práticas Corporais Sistematizadas, Núcleo Conhecimentos, Núcleo Exercício Físico e Saúde e Núcleo de Estudos do Lazer. O Eixo da Formação Orientada para a Educação Física Escolar está organizado em quatro núcleos: Núcleo Fundamentos da Educação Escolar, Núcleo Fundamentos da Educação Física na Escola, Núcleo Fundamentos da Educação Inclusiva, Núcleo Práticas Docentes em Educação Física Escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.20-23)

As disciplinas estão organizadas da seguinte forma:



Quadro 1- Grade Curricular do Curso

etapa	Disciplina	Caráter	Crédito	Carga Horária
1	BASES DAS ATIVIDADES AQUÁTICAS	OBRIGATÓRIO	2	30
	BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS (ESPORTES)	OBRIGATÓRIO	2	30
	BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS	OBRIGATÓRIO	4	60
	CAMPO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	OBRIGATÓRIO	4	60
	ESTUDOS ANATOMO-FUNCIONAIS: ANATOMIA	OBRIGATÓRIO	4	60
	ESTUDOS SOCIOCULTURAIS I	OBRIGATÓRIO	4	60
	ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA	OBRIGATÓRIO	2	30
	PSICOLOGIA APLICADA À SAÚDE	OBRIGATÓRIO	2	30
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	OBRIGATÓRIO	2	30
	2	DESENVOLVIMENTO MOTOR	OBRIGATÓRIO	4
ESTUDOS ANATOMO-FUNCIONAIS: CINESIOLOGIA		OBRIGATÓRIO	4	60
ESTUDOS SOCIOCULTURAIS II		OBRIGATÓRIO	4	60
FISIOLOGIA		OBRIGATÓRIO	6	90
GINÁSTICA: ACROBACIA		OBRIGATÓRIO	2	30
GINÁSTICA: EXERCÍCIO FÍSICO		OBRIGATÓRIO	2	30
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS		OBRIGATÓRIO	2	30
POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA		OBRIGATÓRIO	2	30
APRENDIZAGEM MOTORA		OBRIGATÓRIO	4	60
DINAMIZAÇÃO DE PROGRAMAS RECREATIVOS E DE LAZER		OBRIGATÓRIO	4	60
3	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO	OBRIGATÓRIO	4	60
	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	OBRIGATÓRIO	2	30
	PRÁTICAS CORPORAIS EXPRESSIVAS I	OBRIGATÓRIO	2	30
	TEORIA DE CURRÍCULO	OBRIGATÓRIO	2	30
	ESPORTE I - ATLETISMO	ALTERNATIVA	4	60
	ESPORTE I - BASQUETEBOL	ALTERNATIVA	4	60
	ESPORTE II - FUTEBOL	ALTERNATIVA	4	60
	ESPORTE II - FUTSAL	ALTERNATIVA	4	60
	BIOMECÂNICA BÁSICA	OBRIGATÓRIO	2	30
	DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	OBRIGATÓRIO	4	60
4	EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE	OBRIGATÓRIO	2	30
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESPECIAL	OBRIGATÓRIO	4	60
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL		3	45
	ESPORTE III - GINÁSTICA ARTÍSTICA	ALTERNATIVA	4	60
	ESPORTE III - VOLEIBOL	ALTERNATIVA	4	60
	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	OBRIGATÓRIO	0	150
	EXERCÍCIO FÍSICO PARA CRIANÇAS E JOVENS	OBRIGATÓRIO	4	60
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	OBRIGATÓRIO	3	45
	TREINAMENTO FÍSICO	OBRIGATÓRIO	4	60
	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	OBRIGATÓRIO	0	150
5	EXERCÍCIO FÍSICO (TREINAMENTO DE FORÇA)	OBRIGATÓRIO	4	60
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	OBRIGATÓRIO	2	30
	PEDAGOGIA DO ESPORTE I	OBRIGATÓRIO	4	60
	PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA I	OBRIGATÓRIO	4	60
	CURRÍCULO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	OBRIGATÓRIO	3	45
	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	OBRIGATÓRIO	0	150
	ESTUDOS SOCIOCULTURAIS III	OBRIGATÓRIO	4	60
	PRESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO EM PRÁTICAS CORPORAIS E SAÚDE	OBRIGATÓRIO	4	60
	TCC - I	OBRIGATÓRIO	0	60
	BASES DAS PRÁTICAS CORPORAIS E SAÚDE	OBRIGATÓRIO	4	60
8	BASES TEÓRICAS DO LAZER	OBRIGATÓRIO	4	60
	PRÁTICAS CORPORAIS E ENVELHECIMENTO	OBRIGATÓRIO	3	45
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II - LICENCIATURA	OBRIGATÓRIO	0	60

Um elemento significativo na composição deste currículo é a premissa de uma lógica interdisciplinar, na qual competências, áreas ou campos possam se sustentar pelo entrelaçamento estratégico e didático de teoria, prática e pesquisa, no sentido de promover uma ambiência de ensino/aprendizagem. Assim, foram propostas as seguintes habilidades e competências: a) Pautar-se na ética, na solidariedade e em princípios democráticos como ser humano, cidadão e profissional; b) Buscar sensibilidade e equilíbrio ao agir profissionalmente; c) Aprender de forma autônoma e independente; d) Produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologias e serviços; e) Aprender formas



diversificadas de atuação profissional; f) Atuar inter, multi e transdisciplinarmente; g) Incluir-se em processos de gestão participativa em instituições públicas e/ou privadas; h) Comprometer-se com a preservação da biodiversidade no ambiente natural e construído com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida.

APREENSÕES E SIGNIFICAÇÕES: O CURRÍCULO CAPTURADO E IDEALIZADO PELOS DISCENTES

### **O currículo como organismo vivo**

A análise permite compreender que, primeiramente, o currículo proposto para o curso não é, necessariamente, o mesmo currículo visualizado, percebido e apreendido pelos estudantes. Apesar de cursarem as mesmas disciplinas obrigatórias do curso, cada estudante tomará caminhos individuais que configurarão um currículo pessoal. Além disso, as formas como os sujeitos significam e dão sentido às experiências vividas durante o curso farão com que cada um compreenda e se implique com o currículo de um jeito. Assim, é possível considerar que cada estudante vive um currículo diferente e, desta forma, terá uma experiência formativa diferente.

*“bom, eu acho que o currículo vai ser sempre um problema, pela questão de ser feito de escolhas e nunca vai atender todo mundo. Essas necessidades que o JOÃO tava falando vai variar completamente de pessoa pra pessoa conforme o foco dela né” (MACIEL).*

Apesar desta formulação de que “o currículo não atende a todos”, os discentes entendem que o curso oferece a possibilidade de que cada estudante construa o seu percurso curricular. Os estudantes também sugerem que o curso permite certa autonomia na configuração e composição do curso uma vez que se pode optar como serão realizados os créditos eletivos e complementares. Ademais, é possível apreender que o currículo é compreendido como mais do que a grade de disciplinas ofertada no curso, como sugere Goodson (2012).



*“o currículo não é apenas as cadeiras obrigatórias que a gente faz ne? Eu sou bolsista do PET há 2 anos, e a gente consegue ver as outras linhas assim” (VANESSA.)*

*“acho que tem que ser eletivas porque aí a pessoa vai se direcionar pro que ela quer né?” (VANESSA).*

*“eu achei bem interessante o currículo porque já abre oportunidades de direcionar o teu curso como tu queres usando as cadeiras eletivas” (FERNANDO).*

Esta autonomia argumentada pelos discentes parece um elemento a ser considerado na formação de professores como estratégia para que os discentes possam trilhar seus percursos curriculares a partir de suas intencionalidades. Ainda assim, é possível considerar que esta autonomia - identificada pelos discentes - não se configura como uma autonomia total, mas sim como uma autonomia relativa (CONTRERAS, 2002), pois cada estudante terá condições e possibilidades distintas ao longo do curso, o que poderá influenciar nas suas “decisões”.

*“eu acho uma pena que nem todo mundo possa participar dos grupos mesmo, porque eu entrei no CELARI no terceiro semestre, e eu acho que aprendi muito lá, aprendi a dar aula lá, eu entrei pra pesquisa lá, participei de congressos, coisas que eu realmente não iria participar se eu não tivesse dentro de um grupo aqui dentro” (MARCIELY).*

A fala acima ilustra o elemento de relatividade na autonomia dos discentes, uma vez que nem todas as oportunidades estão disponíveis e acessíveis a todos. Para conseguirem matrícula nas disciplinas que desejam, vaga em algum projeto de pesquisa ou extensão ou bolsas de monitoria – por exemplo – os discentes precisam estar adequados no ordenamento de matrículas e, muitas vezes, ter obtido bons conceitos na maioria das disciplinas. Ademais, são necessárias condições financeiras e materiais para a realização de alguma disciplina ou projeto, além de, em alguns casos, ser preciso que



os estudantes construam vínculos e contatos dentro da universidade. Desse modo, entendemos que se trata de uma autonomia relativa/limitada, pois muitos fatores se entrelaçam nas decisões ou possibilidades das escolhas que integram seus percursos curriculares.

Em relação às formas como os estudantes significam as disciplinas e experiências, destacamos a disposição e a resistência. Entendemos que a afinidade ou a incompatibilidade dos estudantes com uma ou outra disciplina tem ligação com seus interesses futuros de atuação e com as razões que os levaram a escolher o curso<sup>1</sup>. Ainda em razão destas afinidades e de seus interesses pessoais e profissionais, os estudantes vão estabelecendo prioridades ao longo do curso e se focando nos conhecimentos que lhes pareçam mais relevantes, corroborando com o que propõe Figueiredo (2004) em relação aos filtros estabelecidos pelos estudantes na formação inicial. Em alguns casos, os estudantes reconhecem a importância e a razão de algumas disciplinas comporem o currículo e até mesmo das formas metodológicas adotadas, mas não necessariamente estes estudantes valorizam estas disciplinas. Ao contrário, parecem fortalecer uma resistência perante estas. Desta forma, estão mais dispostos (envolvidos, dedicados e implicados) com as demandas das disciplinas e áreas que atendam melhor às suas expectativas e desejos e mais resistentes às disciplinas e experiências que entendem que não lhes auxiliam nesta caminhada.

*“De repente não todas, mas os estágios foram bem valiosos, porém trabalhosos, algumas outras disciplinas da educação também [...] as disciplinas de saúde, não sei como era antes, mas foram bastante interessantes também” (MACIEL).*

*“quando eu entrei na faculdade o meu objetivo era a esportivização porque eu era dessa área, eu fui atleta, então eu fui voltado a isso, eu queria trabalhar com isso” (JOÃO).*

<sup>1</sup> Como apresentado em Tavares e Bossle (2012)



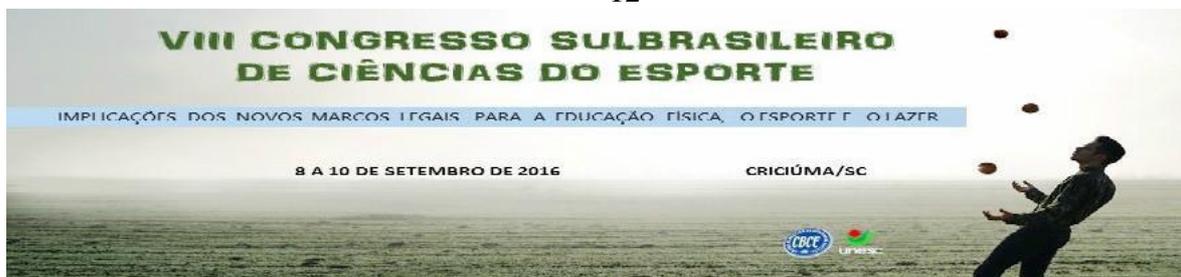
*“[...]cada um vem meio que focado na área que pretende e meio que renega o resto, não raro a gente escuta de quem é do esporte não tá nem aí pras cadeiras da escola e nem as cadeiras socioculturais e assim como quem é da escola. O próprio aluno não consegue fazer essa ligação de como as coisas se entrelaçam” (MACIEL).*

Neste sentido, entendemos que há uma possível relação da disposição dos estudantes para algumas disciplinas com a afinidade que estes possuem com a temática e com a área da qual a disciplina trata. Ao mesmo tempo, entendemos que o currículo do curso conta com um elemento de permeabilidade, pois, como os discentes sinalizam, ao longo do curso tiveram a possibilidade de modificar suas expectativas e desejos.

*“e eu vi que a universidade ampliou meus horizontes, nesse aspecto aí, ela abriu a minha visão né? então antes um cara totalmente voltado pro esporte, nem se quer cogitou, não podia nem passar pela minha cabeça que eu podia dar aula pra crianças, pra adolescentes ou pré-adolescentes, e a universidade me colocou nesse campo e hoje eu passei a ver a licenciatura como uma coisa muito bacana” (JOÃO).*

*“no decorrer eu fui ver o quanto essas cadeiras da educação acabaram contribuindo com minha formação” (MACIEL).*

Esta mudança, em nossa compreensão, necessita de certa permeabilidade dos sujeitos para que sejam tocados pelas experiências propiciadas, pois, como sugere Hernandez (2010) a aprendizagem, na formação de professores, depende de disponibilidade para tal. Desta forma, o currículo da formação inicial parece ser um acúmulo de vivências e experiências dentro da universidade, não apenas o acúmulo destas experiências por si só, mas sim dos significados que são atribuídos a elas. Isto corrobora com o que propõe Moreira no que tange ao fato de currículo poder ser pensado como um conjunto de experiências vividas a partir de uma proposta e de uma organização. O currículo, assim, pode ser pensado como “mais que um conjunto de



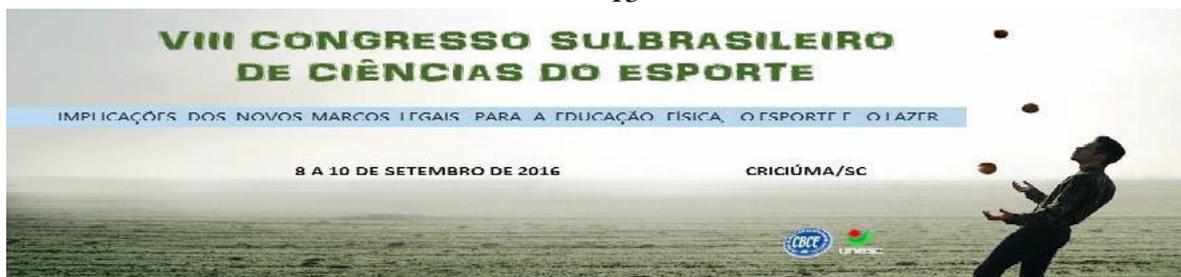
competências que devem ser formadas, constitui-se de experiências significativas, nas quais se constrói o fazer pedagógico” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.136).

As falas dos estudantes também indicam que o currículo do curso apresenta um caráter flexível, tendo em vista que, apesar das propostas e intencionalidades expressas no Projeto Pedagógico de Curso e nas símulas das disciplinas, cada disciplina e área de conhecimento vai se configurando a partir de diferentes relações. Elementos micropolíticos e identitários parecem permear o curso, nas perspectivas dos discentes. Estes elementos incidem na formação dos discentes que estão inseridos nestas relações.

*“eu acho que embora institucional o currículo ainda é um organismo vivo dado pelos professores também, a tônica que o professor dá pra disciplina acaba direcionando ela. Eu vejo uma mesma disciplina administrada por dois professores diferentes, se modifica bastante” (MACIEL).*

*“então a Vanessa que é da manhã e eu sou da tarde a gente vai ter uma formação diferente porque até os conteúdos acabam sendo diferentes, na mesma disciplina” (AMÁLIA).*

Assim, o currículo do curso se configura não apenas pelos significados atribuídos pelos estudantes às suas experiências, mas também pelas identidades que os discentes associam aos docentes do curso. Conforme ponderam os discentes, os professores teriam formas distintas de conduzir as disciplinas e as experiências de estágio, pesquisa e extensão a partir de seus entendimentos sobre o papel que exercem na formação de professores de educação física e mesmo em função de seus interesses. Os estudantes identificam a existência de disciplinas "iguais, mas diferentes", no sentido de que cada professor confere um estilo, uma linha argumentativa e determinados entendimentos da área, o que gera certa tensão nos estudantes, pois ainda não compreendem a diversidade epistemológica que atravessa a área. Ou seja, é fato que os



estudantes compreendem que fazem distintos percursos curriculares dentro da mesma proposta formativa.

Deste modo, como ilustram os recortes abaixo, elementos micropolíticos são considerados pelos discentes com importante papel na condução das disciplinas e na configuração e foco dos eixos. Consideramos elementos micropolíticos, neste trabalho, as negociações, conflitos e alianças presentes nas relações cotidianas no cenário da ESEF entre professores, entre grupos e entre disciplinas. Entendemos que, assim como propõem Luz e Gesser (2005), os discentes – futuros docentes – se formam também através dos modelos de ensino dos professores formadores com os quais se identificam. Além disso, é possível que ao longo da formação inicial estes discentes incorporem a cultura docente com as quais convivem.

*“[...]às vezes, alguns professores não se comunicam aqui dentro da universidade, já teve que a gente assistiu um vídeo numa aula pra chegar na outra e ver o mesmo vídeo” (VANESSA).*

*“Eu vejo que acaba acontecendo uma certa segregação tanto das áreas de conhecimento por parte, não sei, não digo do currículo, por parte dos professores, não sei” (MACIEL).*

Neste sentido, a partir do exposto, entendemos que o currículo do curso de formação, neste contexto (espacial e temporal), se configura como um organismo vivo, pois possui elementos como disposição, permeabilidade, flexibilidade, autonomia (relativa) e relações identitárias e micropolíticas. Assim, não é possível prever ou traçar os diferentes percursos curriculares que os diferentes e diversos discentes irão construir nas suas jornadas formativas.

### **Identificações e idealizações do(s) percurso(s) curricular(es)**



Nas falas, os colaboradores indicam alguns elementos e aspectos positivos e outros negativos acerca da configuração do currículo. A partir de alguns elementos apresentados anteriormente, como a disposição e a expectativa, empreendem algumas identificações com o curso e, ao mesmo tempo, idealizam como este precisaria ser.

Sobre alguns aspectos amplos e organizacionais do currículo, os discentes apontam algumas limitações e até dificuldades identificadas na proposta do currículo, pois algumas não dialogam muito bem com os projetos de vida dos estudantes.

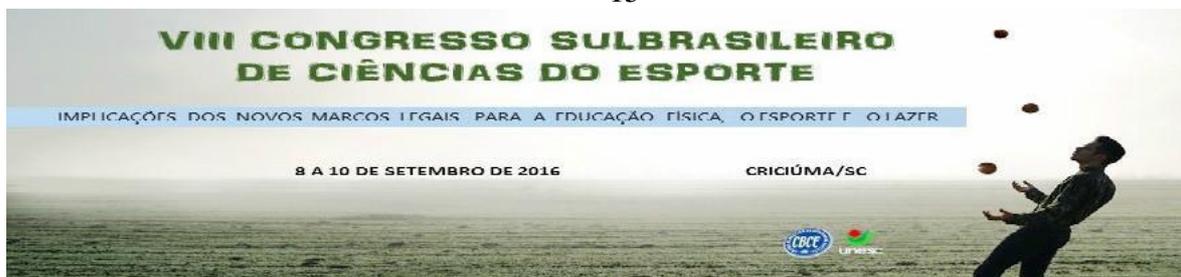
*“é complicado todo mundo ter que entrar primeiro na licenciatura porque tem muita gente que não quer licenciatura, tipo, sei lá, as vezes até acaba gostando depois com o passar do curso, mas não quer passar por toda a licenciatura e acaba sendo obrigado, mas eu faria os dois” (AMÁLIA).*

*“como eu não quero trabalhar em escola, agora tem que, pra fazer bacharel, fazer 31 créditos complementares, tem que fazer outro TCC, que pra mim eu não acho que vai me agregar tanto conhecimento assim, o currículo da licenciatura praticamente já prepara pra atuar nas duas áreas” (MACIEL).*

Além das críticas que os discentes apontam sobre o curso, também há sinalização de elementos positivos. Mesmo que os estudantes considerem que o ingresso apenas pela licenciatura tenha limitações organizacionais, eles sublinham e expõem aspectos positivos e relevantes desta configuração do curso.

*“a principal coisa, foi a minha “mente”, contribuiu como pessoa, e minha concepção de educação física, educação física escolar enfim, foi o que mais contribuiu pra mim, vejo que isso vai permear toda a minha atuação como profissional” (MACIEL).*

*“ela tem que abrir a cabeça da gente e não restringir [...] abrir os horizontes pra gente pra que a gente possa atuar na educação física” (JOÃO).*



Os estudantes também propõem formas e estratégias a serem incorporadas ao curso, visando qualificá-lo. Um apontamento bastante significativo é a proposta de haver mais experiências de prática pedagógica ao longo do curso.

*“mas eu também quero mais prática docente, através de estágios. Eu acho que seria mais positivo, mais produtivo se nós como alunos, desde o primeiro período da faculdade, a gente tivesse o contato lá com a escola” (JOÃO).*

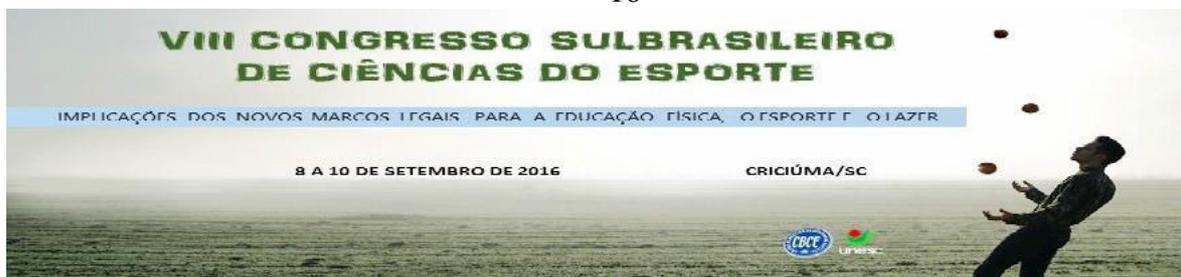
Entendemos que, primeiramente, é possível que esta proposta surja de uma necessidade dos discentes de sentirem-se totalmente preparados para as situações futuras que a profissão possa vir a exigir. Ainda assim, a proposta apresentada parece confluir com o que alguns autores sugerem para a formação de professores, tendo a prática/ação pedagógica como central.

Desta forma, acreditamos que, tanto o conhecimento tácito (conhecimento da prática), quanto o conhecimento teórico, integram-se num currículo voltado para a ação, para o contexto de atuação. Esta compreensão evidencia a prática (o campo de atuação) como o núcleo do currículo e da ação pedagógica. Assim, a prática constitui-se como fonte de saberes, na medida em que analisa e reflete na e sobre a própria ação (LUZ; GESSER, 2005, p.416).

a teoria não deve ser desprezada, mas sim deve caminhar lado a lado à experiência prática de ensinar [...] permeando toda a estrutura do currículo, seguindo assim os pressupostos das DCN, sendo realmente o eixo central do currículo (MENDES; PRUDENTE, 2011, p.81).

conceituar a prática da formação a partir das experiências concretas e suas análise, reflexão e crítica [...] considerar a formação a partir do contraste e do questionamento da própria prática [...]. Entretanto, a prática sem contexto, sem explicação e sem referências que a apoiem não tem mais sentido que a mera prática (HERNÁNDEZ, p. 54,56)

A partir do que os discentes expõem, entendemos que uma mudança relevante do processo de implementação desta nova proposta é o ingresso e a organização do curso em turnos (manhã e tarde), o que permite aos estudantes manterem outros projetos de vida concomitantemente à graduação. Entendemos que esta mudança abre espaço e condições de ingresso e de permanência para estudantes de diferentes classes e situações econômicas. Ademais, a possibilidade de usufruir e aproveitar as diversas



oportunidades ofertadas ao longo do curso aparece como um importante elemento para a formação.

*“o fato de ter essa opção de colocar turno manhã turno tarde, já ajudou bastante entendeu?, eu consegui colocar a parte do meu trabalho pela manhã e noite e eu deixo toda tarde livre para estudar, isso me ajudou sem dúvida” (FERNANDO).*

*“E a questão de oportunidades de fato a universidade não tem comparação com outro lugar, questão de extensão, de pesquisa, dos alunos estarem envolvidos. Embora seja complicado para algumas pessoas viver com uma bolsa, tu te envolve mais, uma formação mais concreta, te otimiza estar vivendo a faculdade de fato” (MACIEL).*

As falas ilustram um entendimento acerca do potencial de se usufruir das possibilidades ofertadas pelo universo da formação inicial. Como apresentado anteriormente, o currículo é entendido como uma composição de experiências vividas e significadas ao longo do curso que, neste caso, é entendido como algo positivo. Ao mesmo tempo em que esta possibilidade de vivenciar todas as oportunidades do curso se apresenta como algo potente, também cabe considerar que os estudantes acabam por tomar para si uma responsabilidade de cobrir as lacunas do curso.

Entendemos que algumas das críticas e análises do currículo do curso estão mais identificadas com elementos organizacionais, burocráticos e de sistematização. Outros elementos estão mais relacionados a aspectos representacionais e ideológicos, ou seja, como os estudantes compreendem as finalidades do curso de formação e a própria profissão.

Os estudantes parecem ter um entendimento de que o curso de formação inicial precisa dar conta de garantir e oportunizar todas as possíveis aprendizagens para a futura atuação profissional e, ao mesmo tempo, parecem tomar para si uma responsabilidade de sanar as lacunas do curso e de aproveitar todas as oportunidades oferecidas ao longo da graduação. É possível que sejam tomados por uma ideia de que possuem autonomia suficiente para trilharem seus percursos individualmente. No entanto, existem determinadas disciplinas obrigatórias, determinadas oportunidades que



são selecionadas para comporem o currículo de formação. Assim, as decisões que os estudantes tomam parecem estar limitadas pelas opções disponíveis.

À formação inicial também é endereçada uma tarefa de ampliar os horizontes, as expectativas, as perspectivas e as compreensões dos sujeitos sobre o mundo, sobre a educação física e sobre eles mesmos. Entendemos que as críticas e idealizações realizadas pelos sujeitos são flutuantes e momentâneas, atravessadas pelas experiências vividas por estes até o momento e pelos significados e sentidos que tais experiências recebem. Neste sentido, as formulações dos sujeitos parecem estar permeadas tanto por elementos dos discursos de senso comum como pelos discursos teórico-científicos da formação.

### **Entre o currículo proposto e o compreendido**

No diálogo com os discentes foi possível identificar uma análise, ou comparação, do que o curso propõe e o que eles entendem que é possível perceber que é materializado no decorrer do curso. Captamos que algumas das propostas do curso são entendidas pelos discentes como positivas e, por isso, parecem insatisfeitos quando não identificam sua materialização.

No olhar dos discentes, “a interdisciplinaridade é um exemplo de uma das propostas que não foi incorporada na cultura do curso.

*“Que na hora, não tem interdisciplinaridade nenhuma”*  
(MACIEL).

Ainda assim, apesar da identificação de que tal proposta não está enraizada no cotidiano do curso, os discentes também sinalizam alguns movimentos iniciais de construção deste caminho.

*“[...] um e outro professor que raramente aparece numa disciplina e outra”* (MACIEL).

Os estudantes apontam para uma possibilidade relativamente autônoma de configurar seus currículos ao longo do curso e a responsabilidade de cada um de buscar



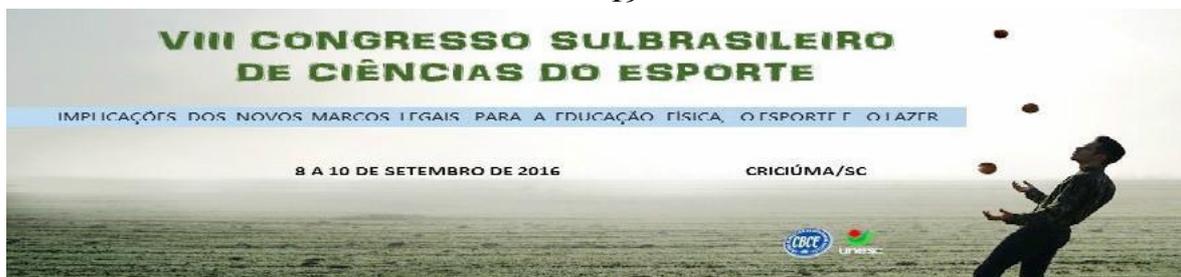
por elementos que julgarem que é necessário. Entendemos que, a partir disso, se estabelece uma aproximação com propostas do Projeto Pedagógico do Curso, como o item “c” de competências e habilidades que prevê que os estudantes possam aprender de forma autônoma e independente, podendo trilhar seus próprios caminhos formativos. Além disso, estratégias são apontadas como potentes para incentivar esse movimento.

*“essa questão dos créditos complementares, eu acho bem importante isso, colocar isso meio que como uma obrigação faz o aluno ir em busca desses créditos complementares e eu concordo muito com isso” (FERNANDO).*

*“ [...]tu também não pode ficar esperando tudo do professor, acho que pode ir em busca daquilo que acha que faltou na disciplina” (FERNANDO).*

Entendemos que alguns elementos são significativos para pensar os distanciamentos entre as propostas curriculares para o curso e a materialidade – ou interpretação desta materialidade por parte dos discentes. Um destes elementos seria – como abordado anteriormente – a disposição de cada sujeito frente a algumas experiências, ou seja, como cada sujeito é capaz de olhar, receber, interpretar e significar cada experiência de acordo com seu momento, com seu percurso de vida e com suas expectativas futuras de vida (tanto por parte dos discentes como dos docentes). Outro elemento tem relação com a tradução, mais voltado aos docentes. Conforme sugerem Mendes e Prudente (2011) “não se faz uma mudança antes que se entenda a mudança” (p.81). Assim, entendemos que a mudança é um processo de reação, de interpretação, assimilação e tradução. Tal processo é identificado pelos discentes que – apesar de notarem distanciamento entre o que o curso propõe e as práticas curriculares/docentes – relatam momentos e situações em que visualizaram um tímido movimento em direção às propostas.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS



Primeiramente, é possível ponderar que a estratégia de grupo de discussão com estudantes – a partir de uma composição representativa dos estudantes do curso de Educação Física – permite identificar e compreender alguns elementos interessantes acerca da formação de professores de Educação Física. Não propomos que estes achados sejam generalizados e transferidos para outros contextos, mas entendemos que permitem refletir e pensar sobre esta formação a partir destes apontamentos e perspectivas discentes.

A partir desta análise, compreendemos que o curso se configura, no entendimento dos estudantes, a partir de elementos como organicidade (subjetividades, disposições, resistências, autonomia, relações identitárias e micropolíticas); identificação e idealização (limitações, possibilidades, aspectos positivos e negativos); e a partir de uma relação entre o proposto e o concretizado (distanciamentos e aproximações do projeto de curso e dos desejos e expectativas dos discentes para com o cotidiano).

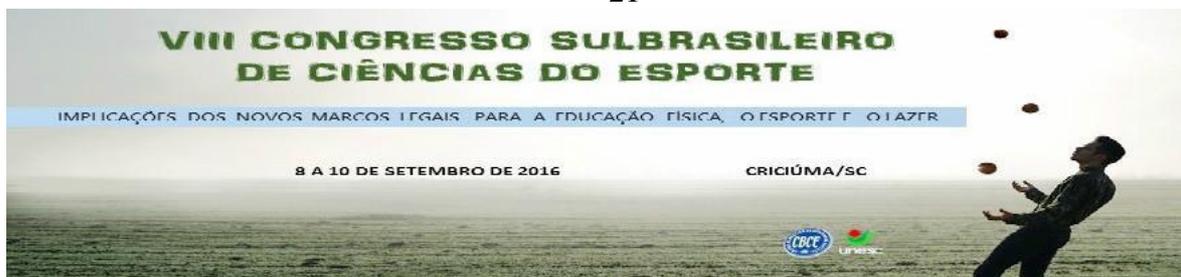
Apesar do indício de alguns movimentos de resistência por parte dos estudantes, as propostas e as experiências da formação parecem estar permeando as compreensões e as representações dos sujeitos acerca da formação e da futura profissão. Assim, as experiências curriculares do curso parecem possibilitar marcas significativas na construção docente destes estudantes. Neste sentido, é possível considerar que os diferentes currículos apreendidos e significados pelos estudantes se constroem a partir de reproduções e produções, alguns elementos são reproduções de uma cultura da área e outros são produzidos a partir das ressignificações dos discentes.

Podemos considerar, portanto, que este currículo de formação, vivenciado e experienciado pelos discentes, se caracteriza não como “UM” currículo, mas como vários currículos ou como um currículo múltiplo a partir das diferentes oportunidades às quais os discentes puderam acessar neste percurso e dos diferentes sentidos que estes atribuem a estas experiências curriculares.



## REFERÊNCIAS

- BETTI, I. C. R; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. *Revista Motriz*, v. 2, n. 1, jun./1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES nº58, de 18 de fevereiro de 2004*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf) . Acesso em: 15 jun. de 2012.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FIGUEIREDO, Z. C.C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 89-111, 2004.
- FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HERNÁNDEZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In.: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. (Org.) *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 210, p. 45-60.
- LUZ, G.; GESSER, V. O currículo da formação inicial de professores: compromisso com a formação de um professor-pesquisador. *Contrapontos*, Itajaí, v.6, n.3, p. 413-422, 2006.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação docente*. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010.



- MENDES, C. L.; PRUDENTE, P. L. G. O currículo de formação dos cursos de educação física: novas rupturas ou antigas continuidades? *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 70-84, ago./dez. 2011.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. *Formar o Professor: profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- SANTOS, M. V. *O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar*. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007, 240p.
- TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987, 175p.
- TAVARES, N. S.; BOSSLE, F. A representação de docência dos alunos da ESEF/UFRGS ingressantes no primeiro semestre de 2012. In: Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte, 2012, Rio Grande. *Anais do VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Escola de Educação Física. *Projeto Pedagógico do Curso Educação Física Habilitação Licenciatura*, Comissão de Graduação em Educação Física, 2012.
- WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.