

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ZENÓLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO

**EXPERIÊNCIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Belo Horizonte
2004

ZENÓLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO

**EXPERIÊNCIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

Belo Horizonte
2004

ZENÓLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO

EXPERIÊNCIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Aprovada em _ de abril de 2004.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lucíola Licínio de Castro P. Santos
Universidade Federal de Minas Gerais
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Eustáquia Salvadora de Sousa
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice Nogueira
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Antônio Flávio B. Moreira
Universidade Católica de Petrópolis

Prof^ª. Dr^ª. Menga Lüdke
Pontifícia Universidade Católica - Rio de Janeiro

À Dona Lourdes que, nos sete anos de nossa convivência, conseguiu transmitir o verdadeiro significado da vida, a alegria de viver em paz consigo e com os outros, a sabedoria e a dignidade humana. Hoje, compartilhamos saudades e lembranças de quem soube incentivar seus próximos a conquistar sonhos.

AGRADECIMENTOS

Minha inserção no curso de Doutorado da Faculdade de Educação da UFMG representa uma busca da construção de reflexões necessárias entre Educação e Educação Física, troca de experiências com colegas da mesma linha de pesquisa e criação de espaços que possibilitassem uma relação de diálogo entre professores interessados em estudar temáticas afins. Foram quatro anos de muito trabalho e esforço concentrados, nos quais pude contar com o envolvimento, compreensão e cumplicidade de várias pessoas, entre elas: NELSON, grande amor e companheiro de todas as horas, e BERNARDO, meu filho querido.

Agradeço aos meus pais, ERLY MACIEL CAMPOS e IVANILDE RODRIGUES CAMPOS, pelo incentivo durante todo o processo de escolarização.

Aos alunos e alunas em formação no CEFD/UFES que se dispuseram a contribuir com a pesquisa a partir dos respectivos envolvimento durante o trabalho de campo.

Aos colegas de profissão que se tornaram amigos e participaram de forma mais direta na construção deste estudo, meus sinceros agradecimentos:

À professora LUCÍOLA que, com extrema competência e com seu jeito “irreverente” de ser, acolheu todas as inseguranças, dúvidas e limitações teóricas advindas da minha formação acadêmica.

À professora EUSTÁQUIA, pela leitura atenta, discussões e sugestões elaboradas desde o projeto de pesquisa.

Aos professores LUCÍLIA, LUÍS ALBERTO e MARIA ALICE, por terem transformado suas respectivas disciplinas em contribuições valiosas para o estudo e para meu crescimento profissional.

À professora FERNANDA, exemplo de força e dedicação demonstradas no decorrer dos seus estudos de doutoramento. Agradeço por ter me recebido com tamanha atenção no difícil momento do exame de seleção.

À SILVANA, amiga ouvinte das lamentações e angústias sempre presentes durante esse tempo de formação.

Aos professores AMARÍLIO, FRADE e TERESINHA, pelo incentivo e participação crítica, desde a minha formação inicial. Ao professor AMARÍLIO, agradeço, também, pelo acompanhamento semestral dos relatórios de pesquisa apresentados ao Departamento de Desportos.

Ao OMAR, por estar sempre pronto a ajudar quando precisamos do seu conhecimento em informática.

Aos professores do CEFD/UFES que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes nessa difícil caminhada: ANSELMO, IRAPOAN, LEONARDO e VALTER.

Aos amigos funcionários do CEFD/UFES que ficaram torcendo para que eu chegasse ao fim desta jornada: APARECIDA, BEATRIZ, DENISETE, KARLA, MARLENE, REGIS, RONIE e SERGINHO.

RESUMO

Esta investigação busca analisar como as experiências sociais, mais especificamente as experiências sociocorporais dos alunos de um curso de formação inicial em Educação Física agem como um filtro no processo de formação destes alunos, orientando escolhas e definindo interesses e a valorização de determinados conteúdos curriculares, em detrimento de outros, enfim influenciando a trajetória acadêmica destes estudantes. No que se refere a orientação teórico-metodológica da pesquisa, foram tomados alguns elementos da etnometodologia que contribuíram para compreender melhor quais as ações e interações mobilizadas pelos alunos, com base em suas experiências sociais, escolares e/ou não escolares. Para isto foram utilizados diferentes instrumentos para o trabalho de campo, incluindo memorial, entrevistas em grupo e individuais. Por meio destes instrumentos foi possível identificar experiências sociais construídas anteriormente à formação inicial, no ensino fundamental, no ensino médio e também experiências externas à escola. Incluem experiências sociais construídas na transição do ensino médio para o ensino superior e experiências sociais construídas no decorrer da formação inicial. A partir de uma análise do material foram configurados quatro grupos e trajetórias específicas, que foram classificadas como: experiências sociocorporais escolares; experiências sociocorporais não escolares; experiências sociocorporais escolares e não escolares; experiências sociais de outra natureza. Baseando-se nas teorias de currículo, de formação docente e, sobretudo, na sociologia da experiência, a análise dos dados evidenciou que as experiências sociais antes do ingresso no curso e mesmo no processo de formação, parecem determinar fortemente as ações dos alunos durante o curso, tanto no que refere as escolhas e ao processo de hierarquização das disciplinas, de acordo com a importância a elas atribuídas, e também nas relações que os estudantes estabelecem com os saberes dessas disciplinas. As trajetórias relacionadas com as experiências sociocorporais dos alunos mostraram ser elementos fundamentais na compreensão de como os alunos vivenciam o currículo dos cursos de formação profissional em Educação Física. As ações realizadas pelos alunos no ensino fundamental e no ensino médio são informadas por diferentes lógicas que estão intrinsecamente relacionadas com as experiências escolares vividas dentro da lógica de funcionamento da escola, que irão influenciá-lo durante a formação inicial em Educação Física. Constata-se, ainda, que as experiências que informam algumas das ações desses alunos são múltiplas e heterogêneas, sendo, portanto, importante considerar a subjetividade e a identidade como elementos centrais nessas trajetórias. Concluem-se, então, que há relação direta entre as experiências anteriores dos alunos e suas escolhas, valorizações, caminhos percorridos na formação e que estas experiências levam à mudanças significativas nos objetivos definidos para a formação inicial no projeto pedagógico (ou na proposta pedagógica) do curso investigado.

ABSTRACT

This paper looks into how the social experiences, more specifically social-corporal experiences, of the students of a Physical Education undergraduate course act as a filter in the educational process of these students guiding choices and defining interests, valuing some course contents rather than others, thus influencing the academic path of these students. The research concerning its theoretical-methodological orientation took some ethnic-methodological elements that contributed to better understand the actions and interactions performed by the students based on their social experiences, inside or outside school. Different tools were used in fieldwork including anecdotes and recollections, group and individual interviews. Through these tools it was possible to identify social experiences constructed prior to primary and secondary school as well as experiences outside school. From an analysis of the material four groups and specific paths were created and classified as: social-corporal experiences inside school, experiences outside school and experiences of other nature. Based on the curriculum theory, on teacher's education, and above all, on the sociology of experience, data analyses made it evident that social experiences prior to the beginning of the course and even during the process seem to strongly determine the students' actions during the course; both in relation to the choices and in the process of subject hierarchy according to the importance given to them as well as to the content of these subjects. The paths related to the social-corporal experiences of the students ended up being fundamental elements in the understanding of how the students experience the curriculum of the Physical Education undergraduate courses. The actions performed by the students in the primary and secondary school receive information from different logics that are intrinsically related to school experiences lived inside the logic of school works and that will influence them through the Physical Education course. The experiences that inform some of the students' actions are multiple and heterogeneous, making it important to consider subjectivity and identity as central elements of these paths. So, in conclusion, there is a direct connection between the earlier experiences of the students and their choices, values and paths run throughout their educational process and that these experiences lead to significant changes in the targets set for the initial pedagogical process (or pedagogical proposal) of the course looked into.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
<i>O contexto da construção do objeto de estudo</i>	
<i>Sobre a noção de experiência</i>	
<i>Experiência e “relação com o saber”</i>	
PARTE I - ABORDAGEM METODOLÓGICA	32
<i>Os sujeitos da pesquisa</i>	
<i>O lugar da pesquisa</i>	
<i>As técnicas da pesquisa</i>	
<i>Os caminhos da pesquisa</i>	
PARTE II - FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	52
Capítulo 1 - Formação docente, formação inicial e saberes docentes	53
Capítulo 2 - Estudos no campo do currículo: um enfoque na questão da experiência	61
Capítulo 3 - Os estudos sobre currículo e formação em Educação Física	74
<i>Uma síntese da discussão sobre currículo e formação em Educação Física</i>	
<i>Os trabalhos do Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional</i>	
<i>/Campo de Trabalho do CBCE</i>	
PARTE III: UMA COMPREENSÃO DO OBJETO	89
Capítulo 4 - As experiências sociais dos alunos construídas anteriormente à formação inicial em Educação Física	90
<i>Velhos tempos! Bons tempos...: as experiências sociocorporais construídas no ensino fundamental.</i>	
<i>Educação Física no ensino médio: espaço mais ou menos ocupado, experiências mais ou menos construídas</i>	
<i>Onde as experiências sociocorporais construídas no ensino fundamental e no ensino médio parecem cruzar-se</i>	
Capítulo 5 - As experiências sociais dos alunos na transição do ensino médio para o ensino superior	105
<i>Educação Física como primeira opção</i>	
<i>A escolha do curso como realização: os alunos que já têm outro curso superior</i>	
<i>A escolha da Educação Física depois do fracasso na tentativa de</i>	

<i>ingresso em outros cursos</i>	
<i>A escolha casual</i>	
<i>As experiências sociocorporais dos alunos no momento da escolha do curso de Educação Física</i>	
Capítulo 6 - As experiências sociais dos alunos no decorrer da formação inicial	116
<i>As experiências sociocorporais dos alunos no decorrer da formação inicial: a hierarquização de disciplinas</i>	
<i>As experiências sociocorporais dos alunos no decorrer da formação inicial: as escolhas das disciplinas e a relação com os saberes dessas disciplinas.</i>	
Capítulo 7 – As experiências sociocorporais e a formação inicial: as trajetórias dos alunos	132
<i>Grupo I: experiências sociocorporais escolares e a formação inicial</i>	
<i>Grupo II: experiências sociocorporais não escolares e a formação inicial</i>	
<i>Grupo III: experiências sociocorporais escolares e não escolares e a formação inicial</i>	
<i>Grupo IV: experiências sociais de outra natureza e a formação inicial</i>	
<i>Uma síntese das trajetórias: subjetividades e identidades inscritas</i>	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES	186
APÊNDICE A – Roteiro do “memorial”	187
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista em grupo	188
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista individual	190
ANEXOS	191
ANEXO A – “Memorial”	192
ANEXO B – Entrevista em grupo	195
ANEXO C – Entrevista individual	206

INTRODUÇÃO

Construção do objeto de estudo

A Educação Física ocupa, em nosso meio, a posição de principal promotora da saúde¹ e, muitas vezes, no imaginário da população, é relacionada apenas ao aspecto biológico, sobretudo dentro das escolas e, mesmo fora delas, no trabalho desenvolvido em academias, clubes, “escolinhas de esportes”, orientação ao exercício, dentre outros.

A estreita vinculação entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte tem sido, ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física e, ao mesmo tempo, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e também suas interfaces com diferentes campos de saberes. Hoje, pode-se dizer que essa é a preocupação primordial de alguns professores de Educação Física em universidades que formam professores dessa disciplina. Neste sentido, torna-se pertinente indagar: Qual deve ser o perfil dessa formação? Formamos professores ou profissionais² em Educação Física para atuarem em espaços não escolares?

Estas são questões relacionadas à formação profissional, sobretudo, se considerarmos que a maioria dos cursos de Educação Física no Brasil, possuem formação única em licenciatura. Há, portanto, necessidade de reflexão sobre o papel da formação inicial e do currículo em um curso de graduação em Educação Física. No entanto, é importante destacar que muitos alunos que ingressam no curso de Educação Física já trazem uma concepção dessa área de estudos como promotora de saúde restrita ao aspecto biológico como sistema de treinamento de atletas, instrutora de exercícios físicos e outras do mesmo gênero. Desta forma, a questão

¹ Sobre a noção de saúde e atividade física em uma perspectiva para além do enfoque das Ciências Biológicas e com base nas Ciências Humanas e Sociais, sugerimos os estudos da professora Yara Maria de Carvalho (1998; 2001).

² Sabemos que o professor é um profissional. Essa distinção apresentada tenta expressar apenas um entendimento comum entre alunos e alguns professores do curso de Educação Física de que para atuar no espaço não escolar não se faz necessário ter um conhecimento pedagógico e de que o sujeito que atua no espaço não escolar é um profissional e não um professor.

da experiência social do aluno, relacionada com atividades corporais, foi o motivo preliminar para a realização deste estudo.

A Educação Física, hoje, pode ser compreendida como área que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas. Assim, a Educação Física extrapola 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 à promoção e ao desempenho de atividade física.

Além disso, ingressar num curso de Educação Física vem, cada vez mais, significando para o aluno a busca de uma formação que o capacitará a trabalhar na área da saúde. Ainda hoje, o próprio ensino de educação física tem contribuído para desenvolver essa visão, abrigando alguns grupos que buscam identificá-la com a área de Ciências Biológicas, fundamentando, assim, seus estudos em conhecimentos dessa área e rejeitando estudos que utilizam a produção das Ciências Humanas para pesquisar questões que emergem, de forma crescente, no campo da Educação Física.³

Este aspecto se agrava quando observamos que alguns alunos, por desinformação, chegam a pretender se especializar em áreas como a Fisioterapia ao final do curso, enquanto outros resistem à idéia da licenciatura e buscam ou pretendem buscar outra formação, muitas vezes, para o mesmo curso em que não conseguiram aprovação no vestibular anterior ao de Educação Física. Parece que apenas uma parcela menor de estudantes são sensíveis e se interessam pela perspectiva em que a Educação Física é trabalhada em sentido mais amplo, incluindo aspectos biológicos, mas indo além deles na busca de uma compreensão sócio-histórica e cultural da área⁴.

³ Dentre outros, podemos citar o estudo de autoria de Guedes & Guedes (1994): "Sugestões de Conteúdo Programático para Programas de Educação Física Escolar Direcionados à Promoção da Saúde." Além das análises de estudos dessa natureza, realizadas por: FERREIRA, Marcelo Guina (1997); SCHNEIDER, Omar (1999).

⁴ Esses comportamentos de alunos foram observados na minha prática pedagógica em um curso de graduação em Educação Física.

Tardif⁵, no texto *Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*, argumenta que as experiências sociais/culturais do aluno agem/funcionam como um filtro através do qual ele seleciona/aceita/adere/rejeita os conhecimentos dos cursos de formação. Esses filtros, cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informações, perduram ao longo dos tempos já que têm sua origem na história escolar e na história de vida dos alunos. Para o autor, essas experiências sociais são responsáveis pelo fato de que alguns alunos em formação inicial passem pelos cursos sem mudar suas visões/concepções anteriores.

Na mesma direção e no âmbito mais específico da Educação Física, em realidade portuguesa, Carreiro da Costa (1996), com base em Larry Locke, chama a atenção para o fato de que a maioria dos cursos de formação em Educação Física produz um impacto muito limitado nos estudantes. Retomando outros estudos, afirma que o longo período de aprendizagem dos alunos vivido dentro ou fora do contexto escolar, une-se “[...] às convencionais práticas culturais da Educação Física e dos desportos, para os equipar com um certo conhecimento acerca do que é o trabalho de professor” (CARREIRO DA COSTA, CARVALHO, DINIZ E PESTANA, 1996, p. 58).

Com base nesta literatura, partimos do pressuposto de que a experiência social do aluno, construída durante sua trajetória, dentro e fora da escola, interfere, influencia e/ou, de alguma forma, modela o perfil de formação inicial. Queremos dizer que o aluno, com base nas experiências sociais (assumidas, nesse estudo, como as vivências proporcionadas pelas interações que ocorrem nas relações sociais que incluem atividades e experiências corporais e valores a ela atribuídos) realiza ações, interações, hierarquizações, escolhas e, sobretudo, filtra o conhecimento acadêmico que lhe interessa no *locus* da dinâmica curricular.

⁵ Maurice Tardif é pesquisador do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation e professor da Université Laval (Quebec, Canadá).

As experiências sociais mencionadas por Tardif, no caso da Educação Física, advêm de diferentes fontes, tais como: ginásticas, esportes, lutas, danças, jogos, etc. e que foram, sobretudo, vivenciadas antes da formação inicial, não deixando de ocorrer, também, durante o período em que realizam o curso de Educação Física. Podemos dizer que essa prática é tão presente e marcante no currículo que, por vezes, os alunos a sobrepõem aos saberes curriculares, disciplinares, etc. De certa forma, isso corrobora a afirmação de Tardif, no sentido de que muitos alunos passam pelo curso de Educação Física sem mudar suas concepções anteriores ao ingresso no curso.

Buscou-se nesta pesquisa analisar de que maneira, com que frequência as experiências e interesses com relação ao currículo estão relacionados com a identificação que o aluno, antes de seu ingresso no curso, já tenha tido com determinados conteúdos da Educação Física, como esporte, dança, ginástica. Essa identificação é motivadora, inclusive, da *escolha* dos alunos pelo curso de Educação Física, fruto das múltiplas experiências sociais.

Essa filtragem, que o aluno realiza com o conteúdo do curso, se apresenta de diferentes formas, como por exemplo, na forte rejeição ao conhecimento pedagógico da Educação Física demonstrada por muitos alunos. O entendimento desses alunos, e mesmo de alguns professores, é que esses conhecimentos são úteis apenas para o trabalho escolar, sendo dispensáveis para o trabalho em academias, clube e em outras atividades corporais não escolares. Talvez esse entendimento tenha origem nas experiências sociais antecedentes ao ingresso dos alunos no curso de Educação Física.

Sabendo-se que os alunos do curso, têm experiências sociais relacionadas com atividades corporais que antecedem seu ingresso no curso de formação⁶, pretendeu-se neste estudo identificar quais são essas experiências sociais, e analisar como essas experiências agem no processo de formação, na orientação de trajetórias, escolhas e valorizações, funcionando como filtro de diferentes aspectos curriculares.

⁶ As experiências corporais estão presentes no cotidiano da trajetória destes jovens pois inclui, dentre outros, desde brincadeiras e jogos de rua, as danças e outras atividades praticadas em espaços não escolares, bem como aquelas praticadas no percurso da vida escolar.

Dessa questão central, surgem outras mais periféricas como: que relações essas experiências sociais estabelecem com os saberes acadêmicos? Que papel exercem no período de formação inicial?

O saber da experiência social encontra-se contextualizado nas relações sociais, assim como o saber prático. Entretanto, diferenciam-se, tornando-se necessário distingui-los. Por um lado, o saber da experiência social representa uma ação individual e coletiva intencional, circunscrita na subjetividade dos indivíduos. Essa ação constitui-se socialmente e atribui sentido às práticas, tanto que para conhecermos a experiência de outros atores é preciso ouvir o que é dito por eles, pois implica em uma construção subjetiva dominada, em certa medida, pelos atores em sua relação com o mundo. Por outro lado, o conhecimento prático representa um “conhecimento tácito”, intuitivo, experimental, espontâneo que ocorre no cotidiano (SHÖN, 1997). Pode-se dizer que esse conhecimento prático é um saber que interfere no fazer, é um saber aprendido na ação, sem técnicas ou instruções específicas, mas que interfere na realização de atividades, conjugando-se com saberes mais formalizados.

A concepção sobre o que seja a Educação Física que os alunos têm ao ingressar no curso parece levá-los, fundamentalmente, a duas lógicas de ação estratégicas explícitas.⁷ Uma, revelada, principalmente, em relação às disciplinas didático-pedagógicas, manifestadas no desinteresse por esses conteúdos; outra, na ação de *culpar* o currículo oficial pela formação que estão tendo.

Um exemplo da primeira ação estratégica, citada acima, foi identificada quando ministrávamos a disciplina História das Idéias Pedagógicas, no segundo período do curso de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES): os alunos cursavam as disciplinas Bioquímica e Bases Neurais da Motricidade, sempre em horário de aula posterior à primeira e, uma de suas ações estratégicas, quando da aproximação da avaliação de uma dessas duas últimas disciplinas, era a de se ausentarem em bloco da aula

⁷ Ação estratégica entendida como uma das lógicas da ação que se combinam na experiência social. Ver mais sobre esse assunto adiante: “Sobre a noção de experiência”.

anterior,⁸ ou seja da aula da disciplina História das Idéias Pedagógicas. Às vezes, compareciam em número reduzido e usavam da estratégia de solicitar o tempo da aula para estudarem para a prova da aula seguinte. Justificavam-se dizendo que o número de alunos presentes era pequeno e que na próxima aula os alunos ausentes seriam prejudicados pela dificuldade que teriam em entender um assunto que dependeria daquilo que seria desenvolvido naquela aula. Essa ação, a nosso ver, indica uma certa cumplicidade entre os alunos que, estrategicamente, não compareciam e os que, estrategicamente, compareciam. Ambas as ações demonstram as seleções realizadas pelos alunos no interior do currículo, ora com base nas hierarquias curriculares, ora tendo como base o cumprimento do ofício de alunos.⁹

Quando nos referimos ao ofício de aluno, significa dizer que o “[...] aluno exerce um género de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade [...]” (PERRENOULD, 1995, p. 15). Os alunos, em sua trajetória escolar, vivem uma divisão e organização escolar, características de cada curso, que influenciam suas ações, levando-os a criar ou adotar formas de comportamento que parecem ser as mais compatíveis com o curso e com a avaliação de seus desempenhos.

Entendemos como evidências das hierarquias curriculares o fato de os alunos priorizarem as disciplinas de cunho biológico, já que essas são consideradas disciplinas com maior prestígio social, decorrentes de relações de poder na sociedade que se manifestam dentro do currículo. Do ponto de vista do ofício dos alunos, podemos mostrar que, mesmo tendo cumprido seu papel, eles procuram espaço para resolver o problema imediato da avaliação.

Nosso interesse pela questão das relações entre experiências corporais anteriores ou extra curso e o currículo do curso de Educação Física, está assentado em razões decorrentes de nossa trajetória como aluna do curso de formação em Educação

⁸ Esse fato foi destacado aqui somente com o fim de exemplificar uma ação estratégica por parte dos alunos. Não significa, porém, que deixamos de considerar outras disposições também importantes desse tipo de ação, como: as diferenças de condições culturais entre os alunos, desigualdades de condições econômicas, diferenças entre os trabalhos pedagógicos das disciplinas, distinção entre as posturas pedagógicas dos professores, etc.

⁹ Tomamos o termo Ofício de Aluno (PERRENOULD, 1995) cientes de que o autor usa esta expressão ao analisar o comportamento escolar de crianças e adolescentes pertencentes ao Sistema Escolar francês. Entretanto, acreditamos que tal noção de ofício pode ser identificada em níveis escolares mais adiantados, como no caso da formação inicial em Educação Física.

Física no CEFD/UFES e de nossa experiência como professora formadora no CEFD/UFES, desde 1995. Essas experiências nos levaram a refletir sobre o currículo do curso de Educação Física e sobre a formação docente auxiliada pela produção nesses campos que, notadamente a partir da década de 80, ganham destaque na área da Educação Física.

Nosso trabalho tomou elementos de estudos etnometodológicos em sua orientação teórico-metodológica. Essa escolha ocorreu, principalmente, porque a etnometodologia volta-se para o sujeito, para a compreensão das formas de comportamento que vão sendo constituídas pelos sujeitos em seu cotidiano. Segundo Coulon (1995, p. 15) a etnometodologia analisa “[...] as maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais”.

A análise etnometodológica pode oferecer condições de compreender as ações e interações construídas e utilizadas pelos alunos e que definem diferentes perfis no percurso de formação do curso de Educação Física do CEFD/UFES. Isso implica dizer que pensamos a etnometodologia, como o próprio Coulon (1995) afirma, como uma perspectiva para a pesquisa em função da análise das formas de comportamento dos sujeitos nas ações do dia-a-dia da vida escolar.

Quando falamos em elementos etnometodológicos, estamos considerando, por exemplo, um dos princípios fundamentais da etnometodologia, segundo o qual se acredita que “[...] os fatos sociais são construções práticas” (COULON, 1995, p. 86). Esses elementos puderam oferecer subsídios para compreendermos que procedimentos o aluno do curso de Educação Física mobiliza para realizar suas ações práticas no decorrer de sua formação e, ainda, como o aluno interage com o outro e com o currículo, com base em suas experiências sociais, escolares e/ou não escolares.

Assim, ainda como uma discussão preliminar ou inicial, nesta introdução ao estudo, definimos a noção de experiência aqui utilizada, bem como a forma como concebemos a relação entre os sujeitos dessa experiência e os saberes mobilizados por eles na formação inicial.

A questão da “experiência dos alunos” nos cursos de graduação e, especificamente neste caso do curso de Educação Física constitui-se, sem dúvida, como lacuna a ser estudada no currículo e dentro do processo de formação inicial. Na primeira parte do trabalho, procuramos desenhar e definir a abordagem teórico-metodológica, o processo de escolha dos sujeitos investigados, o estágio onde os sujeitos se encontram no curso, as técnicas utilizadas e os caminhos percorridos durante todo o processo de coleta de dados. A segunda parte, volta-se para uma discussão sobre os campos de currículo e da formação docente, com ênfase na questão da experiência. Reconhecemos as especificidades dos campos e argumentamos que o campo do currículo cruza-se com o campo da formação docente, uma vez que são os professores, em última instância, que colocam o currículo em ação e interação com os alunos. Além disso, trata, particularmente, da Educação Física nos dois campos acima citados, a partir de uma síntese da produção sobre currículo e sobre formação em Educação Física e de uma análise dos trabalhos apresentados no interior do Grupo de Trabalho Temático (GTT) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Na terceira parte, realizamos uma análise de experiências sociais num contexto curricular de formação inicial, a partir da interlocução da literatura produzida nas áreas da sociologia da experiência, currículo e formação docente com os dados coletados no trabalho investigativo/de campo. Por fim, concluímos que há uma intrínseca relação entre as experiências anteriores dos alunos e suas escolhas, valorizações, caminhos trilhados, muitas vezes, em sentido contrário ao objetivado nas propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial em Educação Física.

Sobre a noção de experiência

Falar de experiência, simplesmente, é bastante impreciso se considerarmos a forma como o termo é empregado corriqueiramente. Em nosso dia-a-dia, a *experiência* é considerada como conhecimentos/habilidades adquiridas na imersão em determinada atividade. De acordo com o dicionário Aurélio (1986) as acepções do termo experiência são de experimentar, prática de vida, habilidade resultante de um exercício contínuo, arte ou ofício, conjunto de conhecimentos individuais ou específicos. Neste sentido, é solicitada (jornais, entrevistas, etc) como pré-requisito para se conseguir um emprego, como passaporte para legitimar algum discurso, ou,

ainda, significando algum tipo de poder como no usual chavão popular “Falou a voz da experiência!”.

Entretanto, a noção de experiência que nos interessa, mais propriamente, está situada dentre as teorias contemporâneas das Ciências Sociais que recusam a concepção clássica da ação, pautada, sobretudo, na identificação total do ator com o sistema numa sociedade “natural”. Na perspectiva sociológica que assumimos os atores “[...] constróem a sociedade nas trocas quotidianas, nas práticas lingüísticas, nos apelos à identidade contra um sistema identificado com a racionalidade instrumental, com a produção da sociedade como mercado [...]” (DUBET, 1994, p. 14).

Ao tomar como ponto de partida a *experiência* para além de sua compreensão semântica, se impõe a necessidade de explicar a compreensão epistemológica que utilizamos. O conceito de experiência a que nos referimos emerge do “estilhaçamento” da sociologia clássica ou a partir das especializações e, ao mesmo tempo, da diversidade de paradigmas em torno das noções de sociedade, de indivíduo e de suas ações.

As “sociologias” da ação rejeitam tanto o estruturalismo funcional, como o pós-estruturalismo que proclama a “morte do sujeito” ao mesmo tempo que se afastam das tradicionais teorias da ação social que enfatizam a inter-dependência entre o ator e o sistema, pois reconhecem que há uma capacidade de iniciativa e de escolha nos indivíduos.

É neste sentido que Dubet (1994), se apropriando de diferentes idéias da sociologia consubstanciadas em concepções diferenciadas sobre a ação, situa essas definições nas duas grandes vertentes do “estilhaçamento” do modelo clássico: o modelo da comunicação e o modelo da ação racional. A seguir será discutido de maneira sintética, como estes dois modelos são concebidos.

O modelo da comunicação envolve duas idéias sobre a ação. Na vertente da comunicação, apresentam-se duas definições complementares de ação: a ação é interação e a ação é linguagem. Por um lado, entender a ação no campo da interação significa dizer que “[...] não são os papéis, as normas e os valores que comandam a acção social, mas as relações cara a cara nas quais os actores põem

em prática estratagemas e competências que fixam as suas identidades [...]” (DUBET, 1994, p. 82). É importante entender que as interações não são previamente organizadas e decididas; ao contrário, elas se desenvolvem num tempo e espaço próprios. Por outro lado, a ação definida como linguagem critica a idéia do entendimento de ação como papel ou função determinada e a define como expressões simbólicas e construções da realidade. “A ação é tão-só a realização da própria actividade, e a reflexividade do actor está na linguagem [...]” (DUBET, 1994, p. 85). A ação social é uma organização da ação, da intencionalidade e da descrição.

No modelo da ação racional, apresentam-se outras duas definições complementares de ação: a ação é estratégia e a ação é utilidade. Na noção de ação como estratégia, o ator se orienta “[...] pelos seus interesses, pela percepção que tem deles e pelas regras da organização. É uma estratégia que se situa num espaço de jogo que ele não escolhe mas que pode modificar ao jogar” (DUBET, 1994, p. 86). As estratégias dos atores são racionais, na medida em que agem de acordo com seus interesses pessoais, e são culturais, considerando as normas, organização, valores... que incidem sobre as ações. A ação definida como utilidade circunscreve-se na via de um individualismo racionalista, a partir de escolhas individuais impulsionadas por interesses racionais, sem deixar de lado o aspecto subjetivo do ator que realiza tais escolhas.

Essa diversidade de concepções de ação que contrapõem a noção de que a sociedade é identificável com o sistema pode sugerir que a noção de experiência esteja sendo analisada como uma oposição à noção presente na sociologia clássica. Entretanto, a concepção em que nos fundamentamos situa-se nessa dispersão de lógicas de ação ou, propriamente, na construção de uma combinatória de lógicas da ação. Nas palavras de Dubet (1994, p. 91),

A multiplicidade dos paradigmas de acção (...) convida ‘empiricamente’ a que se oponha a noção de experiência à da acção da sociologia clássica. Mas é preciso, ao mesmo tempo, recusar a ambição sincrética de uma sociologia ‘total’ para construir uma combinatória das lógicas da acção.

Segundo o autor, esse “estilhaçamento”, representado pela heterogeneidade da ação, trouxe à sociologia a necessidade de estudar a ligação entre a teoria e as experiências do real. Na medida em que não há uma unidade nas ações que constroem as experiências sociais, gera-se uma capacidade crítica, uma atividade intencional que permite ao sujeito construir significados e explicar suas próprias experiências.

O sentido polissêmico de experiência, podendo ser compreendida como uma maneira de sentir, individual, representada pelo “vivido” ou como atividade cognitiva, maneira de construir o real, de verificar, de experimentar, enfim, para o sociólogo, remete à experiência para o social, como uma forma de construção da realidade. “Deste ponto de vista, a experiência social não é uma ‘esponja’, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo.” (DUBET, 1994, p. 95).

A noção de experiência social construída por Dubet (1994) e apropriada em nosso estudo inclui dois aspectos: a prática social e as lógicas de ação.

Em relação à prática social pode-se dizer que é constituída por definições e princípios. As definições estão assentadas nos seguintes pontos: a) o ator não está totalmente socializado, b) a ação está relacionada à subjetividade, c) a experiência social é construída, d) a experiência social é crítica.

No que diz respeito as definições, o primeiro aspecto da definição está relacionado à síntese de que cada um constitui socialmente em uma subjetivação própria, mesmo em meio à completa dominação. O segundo aspecto da definição, se refere à subjetividade que “[...] é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da ação como uma experiência e como um ‘drama’” (DUBET, 1994, p. 101). O terceiro, indica que a experiência social é construída pelos atores a partir das suas concepções do mundo social, como resultado “[...] do trabalho do indivíduo que organiza o trabalho da sua experiência a partir de formas definidas” (DUBET, 1994, p. 103). Por último, a experiência social é crítica quando o ator se distancia da sua própria experiência para justificá-la, explicá-la ou julgá-la.

Em relação aos princípios, entende-se que, se o sujeito tem que gerir várias lógicas, consequentemente, a ação social não tem unidade. Da mesma maneira, se a construção da ação se processa na experiência social, são as relações sociais que a configuram. Além disso, a experiência social se define pela conjugação dos vários elementos que atuam nos encontros e interações sociais.

Esses três princípios de análise que integram o conceito de experiência social, apresentada por Dubet, e que se combinam e se interpenetram foram inspirados pelos estudos de Weber sobre a ação. O primeiro deles é o princípio de que a ação não tem unidade, remetendo à pluralidade da ação e ao sistema ou à idéia de uma diversidade no processo de análise da ação, possibilitando transformá-la em experiência. O segundo é o princípio de que a ação é definida por relações sociais estabelecendo uma correspondência entre a ação e as relações consigo e com o outro. O terceiro princípio, refere-se ao fato de o sentido da ação não estar centrado no indivíduo, mas nas relações sociais em que se insere.

O fato de que a experiência social é resultante de uma combinação de fatores, impõe o uso de três operações no processo de análise. A primeira é de ordem analítica e se constitui na descrição das lógicas de ação presentes em cada experiência; a segunda, diz respeito à compreensão da atividade do ator ou compreensão da forma como o ator combina e articula as lógicas da ação; a terceira se relaciona com a compreensão das lógicas do sistema social nas quais se insere as condutas dos atores no plano individual e no coletivo.

Como foi dito o conceito de experiência social utilizado neste trabalho e, baseado em Dubet, inclui dois aspectos que devem ser considerados nos estudos neste campo. O primeiro deles, relacionado às características da prática social foi discutido a partir das definições e princípios que envolve. Será tratado a seguir do segundo aspecto relacionado às lógicas das ações.

A ação que constitui cada experiência social é resultante de lógicas de ação, denominadas pela Sociologia da Experiência como integração, estratégia e

subjetivação. Cada uma dessas lógicas também pode ser analisada sob os princípios de identidade, de oposição e de totalidade.¹⁰

Na lógica de integração, predomina o pensamento de que a sociedade é um sistema de integração. Neste sentido, o sujeito é visto como uma espécie de sujeito-individualizado, representante dele próprio, de sua posição, de sua tradição herdada. Trata-se de uma identificação construída pelo ator coerente com a manutenção ou com a mudança social, em que sua identidade, no jogo das relações sociais, é demarcada por relações de distância, diferenças e hierarquias, a fim de manter a integração coletiva.

A lógica da estratégia implica uma racionalidade técnica, uma racionalidade instrumental. A ação lógica é concebida em um patamar utilitário de regulação, a fim de manter regras individuais ou coletivas. Nessa perspectiva “[...] as relações sociais são definidas em termos de concorrência, de rivalidade mais ou menos viva dos interesses individuais ou colectivos.” (DUBET, 1994, p. 124).

Interessante notar que na noção de “habitus”, em Bourdieu, as lógicas de estratégia e integração se confundem na medida em que o “habitus” é um “ser” – identidade integradora – e também um recurso estratégico. Para Dubet (1994), as duas lógicas podem estar ligadas, mas não se confundem.

A subjetivação aparece, de forma indireta, na ação crítica do ator que adota uma postura diferente em relação ao sistema. Essa ação ou atividade crítica supõe uma lógica social e cultural coletiva na qual o ator se experimenta como sujeito. Nesse sentido, o sujeito constrói seus próprios objetivos, expectativas e experiências sociais.

Essas respectivas lógicas de ação, de certa maneira, traçam para os atores determinadas representações sociais no sentido de se vincular ou não ao sistema. As formas como o ator se liga ao sistema podem predeterminar suas experiências a

¹⁰ Com base no pensamento de Alain Touraine, citado por Dubet (1994), nos princípios de identidade, oposição e totalidade, está em jogo a relação do ator consigo mesmo, com os outros e do que está em jogo nessa relação. O jogo desses três princípios não se restringe apenas a análises de movimentos sociais e, portanto, são consideradas por Dubet (1994, p. 114) como “...*instrumento analítico de alcance mais largo*...”. O que se está dizendo é que esse é o motivo da escolha do autor por falar da experiência (integração, estratégia e subjetivação) a falar dos princípios da ação.

partir da ótica de que a ação deixa de ser “autônoma”. A autonomia, aqui, aparece, não como sinônimo de desligamento, separação, mas significando capacidade de agir como sujeito em conflito dentro das relações sociais, sendo, portanto, determinante e determinado por essas relações que lhe possibilitam construir e escolher suas próprias experiências sociais.

A ação de integração está ligada ao sistema pelo processo de socialização havendo uma integração de valores, gostos, interesses, posições, cultura e, no decorrer desse processo que não é propriamente do indivíduo, esses elementos passam a construir uma subjetividade, sendo apropriados pelo indivíduo, que os torna seus. A ação estratégica insere-se no sistema de interdependência, definido em termos de jogo em que as regras e as coações do jogo são preestabelecidos, mas as relações estabelecidas neste processo podem manter ou transformar essas regras. A subjetivação corresponde a um sistema menos consensual e mais de conflito e de crítica. Nele, há uma tensão entre cultura e relações sociais, entre comunidade e mercado. (DUBET, 1994).

À luz dessa noção de experiência (social e constituída por lógicas de ação) e da idéia de que “[...] a análise em termos de experiência social não pode [grifos nossos] estar reservada às condutas que parecem mais fragmentadas e menos reguladas[...]”, Dubet (1994, p. 207) desenvolveu alguns estudos. Dentre eles, destacamos o estudo sobre a experiência escolar¹¹ dos alunos de Liceu, na qual Dubet busca compreender como os alunos articulam as lógicas de ação para explicar suas práticas escolares e também sobre a experiência estudantil de universitários, em que analisa as diferentes maneiras de ser estudante¹² nesse nível de ensino.

Também nesse caso, nossa escolha pela abordagem de Dubet parece adequada pela análise que fazemos, em termos de experiência social dos alunos universitários do curso de Educação Física ou, como preferimos denominar: alunos em formação inicial. Ficou evidenciado no decorrer da análise que suas condutas/ações no

¹¹ Define-se por experiência escolar, a maneira como os atores individuais ou coletivos combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. Ver mais a esse respeito em : DUBET, François & MARTUCCELLI, Danilo. À l'école: sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

¹² Ambos os estudos foram realizados com alunos do sistema escolar francês.

currículo, durante a formação inicial, são bastante reguladas e menos fragmentadas. Talvez, exemplos de ações reguladas também possam ser dados a partir de suas escolhas profissionais antes mesmo do ingresso no curso e de suas escolhas no decorrer da formação.

São vários os determinantes de qualquer escolha, desde a influência intrínseca familiar até a influência extrínseca das condições de mercado e, em cujo meio, os indivíduos tomam decisões, construindo seus caminhos.

Tratamos de experiências sociais, mas nosso foco de interesse foram as experiências corporais dos alunos do curso. Não é possível desconsiderar que as experiências corporais são, também, sociais, por isso vimos utilizando da expressão “experiência sociocorporal”.

Ao recebermos os “calouros”, a cada início de semestre, entre os anos de 1988 e início de 2000, quando ocupava o cargo de coordenadora do curso de Educação Física (CEFD/UFES), fazíamos a habitual pergunta: por que escolheram cursar Educação Física. Foram várias as respostas obtidas. Algumas podem ser situadas no campo da estratégia de ação, quando os alunos respondiam que a escolha se dera pela maior facilidade de ingresso em relação a outros cursos. Outras respostas estavam relacionadas às experiências no campo familiar, quando os estudantes respondiam que houve um incentivo de irmãos ou mesmo de pais que são professores de Educação Física. A maior parte das respostas afirmava que a escolha pelo curso decorria da identificação com o esporte de alto nível ou pela própria experiência escolar voltada ao esporte, ou seja pela experiência social que o aluno mantinha com essa área do saber.

Essa última, a nosso ver, é experiência social reveladora de uma identificação da Educação Física com o Esporte, imposta por uma cultura e relações sociais preexistentes. Pode-se considerar que a construção dessa identificação dos alunos não ocorre somente dentro da escola, mas talvez e, principalmente, fora dela. Nesse caso, a experiência escolar é regulada por fatores externos.

Após o ingresso, no decorrer do curso, notamos, em nossas análises, que a relação dos alunos pesquisados com os saberes curriculares é bastante regulada por suas

experiências sociocorporais vividas anteriormente e produz ações específicas como valorizações e hierarquizações decorrentes de elementos inscritos subjetivamente em suas identidades. Em síntese, pode-se dizer que há uma conexão intrínseca entre as experiências dos alunos e suas relações com o saber, como veremos mais detalhadamente a seguir.

Assim, nossa escolha pelo conceito de experiência social,

...que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade (DUBET, 1994, p. 15)

se justifica pela natureza do nosso objeto de estudo. A partir dessa idéia de experiência social, pode-se reconhecer nos atores/alunos do curso de Educação Física a capacidade de iniciativa e de escolha. Além disso, esse conceito de experiência social ajuda a compreender a heterogeneidade das ações dos alunos no decorrer de sua formação como prática social que combina diversas lógicas de ação. Esta abordagem também foi escolhida pela proximidade entre a natureza do nosso estudo e a natureza dos próprios estudos de Dubet referentes às observações e análises de movimentos e condutas sociais de jovens, de imigrantes e de escolares ou de estudantes.

Experiência e “relação com o saber”

O saber, assim como a experiência, também tem um sentido polissêmico. Vem sendo compreendido como sinônimo de aprender ou como o domínio de informações ou de conhecimentos.

Desta forma, nos sentidos mais comuns do saber, encontra-se presente um sujeito que pode se colocar tanto na posição de aprender como na posição de obter informações ou adquirir conhecimentos. Nesse ponto de vista, “[...] qualquer tentativa para definir ‘o saber’ faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber” (CHARLOT, 2000, p. 59).

Essa noção coloca o sujeito no centro das análises das relações com o saber, sobretudo porque é ele quem desenvolve, nessas relações, atividades de argumentação, verificação, experimentação, comunicação consigo, com o outro e

com o mundo. Concluindo, é o sujeito quem constrói o saber numa relação dinâmica e cotidiana.

Diferentemente da noção de experiência que estuda a construção da subjetividade, a noção da relação com o saber busca explicar, com base na teoria que apresenta essa orientação, os fundamentos que subsidiam uma “sociologia do sujeito”, cujo objeto é o sujeito como um conjunto de relações e processos.

Mesmo levando em conta essas diferenças referentes ao objeto e as críticas¹³ elaboradas por Charlot (2000) aos estudos de Dubet (1994) e Dubet & Martuccelli (1996), ambos estão envolvidos na compreensão da experiência social. Enquanto a sociologia da experiência trabalha com as subjetividades dos atores, nas quais a experiência está circunscrita, a “sociologia do sujeito” estuda o sujeito, suas relações e processos nos quais a experiência se faz presente.

Nessa última abordagem, interessou-nos compreender melhor a relação entre sujeitos e saberes. Optamos por utilizar elementos da concepção de relação com o saber elaboradas por Charlot e refletir sobre alguns elementos dessa abordagem na análise no desenvolvimento curricular do curso de Educação Física estudado.

Uma das dúvidas que pode surgir nesse campo conceitual é se o saber é ou não diferente do aprender. Para Charlot (2000), aprender pode ser: adquirir um saber como conteúdo intelectual, dominar um objeto ou uma atividade ou adquirir formas de relacionar-se. Entendido assim, o “saber” representa um tipo particular de “aprender”. O saber e o aprender implicam relações entre sujeito e saber e entre

¹³ Dentre os problemas apontados por Charlot (2000), destacamos:

- a) Utilização de um modelo ternário constituído pelas três lógicas de ação – integração, estratégia e subjetivação – para analisar as experiências dos alunos de liceu e estudantes universitários (Dubet, 1994) e, de um modelo binário – socialização e subjetivação – para analisar outras experiências escolares (Dubet & Martuccelli, 1996);
- b) Oposição entre socialização e subjetivação estabelecida nas análises publicadas em 1996. Para Charlot (2000, p. 41), “...toda socialização não será também uma subjetivação?”;
- c) Concepção relativizada de sujeito na medida em que Dubet (1994) considera os alunos mais ou menos sujeitos de suas ações ou se possa estar privado da capacidade de ser sujeito. Para Charlot (2000, p. 41), “...todo ser humano é um sujeito, inclusive quando dominado e alienado, e, se existem várias maneiras de se construir como sujeito, elas não procedem do ‘mais ou menos’”;
- d) Análise do sujeito em termos de diferença e distância da realidade social. Segundo Charlot (2000, p. 43), “...o sujeito não é uma distância para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representação, comportamento, aspirações, práticas, etc.”

sujeito e aprender. Em Charlot (2001, p. 29), aprender e saber são definidos da seguinte forma:

Quando digo 'o aprender', refiro-me a todas as atividades, qualquer que seja sua natureza, que consistem em aprender, e aos seus resultados, qualquer que seja a natureza desse resultado. Adoto o substantivo 'saber' para os resultados de um tipo particular de 'aprender' que só existem pela linguagem e na linguagem...

Em síntese, “[...] não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber” (CHARLOT, 2000, p. 63), bem como não há aprender sem uma relação do sujeito com esse aprender. O ponto central, então, passa a ser não discutir o que constitui o saber e o aprender em si, mas, sim, compreender as relações construídas pelo sujeito com o saber e com o aprender.

A relação com o saber é epistêmica e identitária, inseparavelmente, da dimensão social. Relação epistêmica, porque o sujeito, em uma dada situação de aprendizagem, coloca-se no lugar de apropriar-se de um saber-objeto, de dominar uma atividade¹⁴ que se inscreve no corpo. “O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um ‘conjunto de significações vivenciadas’ [...]” (CHARLOT, 2000, p.69).

A relação epistêmica com o aprender pode diferenciar-se de acordo com a natureza de cada atividade. Na medida em que dominar uma atividade confunde-se com o produto do aprendizado, estamos diante de um tipo de relação. No momento em que dominar uma atividade representa um saber-objeto, estamos diante de outro tipo de relação. Um exemplo citado por Charlot (2000), sobre essa diferença, diz respeito, respectivamente, à relação de aprendizagem ao aprender a nadar e ao aprender a natação. No primeiro exemplo, aprender a nadar confunde-se com a própria atividade ou com o produto do aprendizado; no segundo, aprender a natação, numa posição reflexiva, é atribuir à atividade uma aparência de um saber-objeto constituído por enunciados (normativos), como, por exemplo, os saberes que aquele tipo de atividade mobiliza.

¹⁴ Para Charlot (2000, p. 60), “...essa atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo [...], implica ainda uma forma de relação com os outros, percebidos como comunidade intelectual...”

Interessante refletir sobre essa relação epistêmica com o aprender em um contexto de formação de professores de Educação Física. Os dois tipos de relação parecem ser construídos pelos alunos; entretanto, a relação mais dominante, principalmente nas disciplinas optativas do curso estudado, eminentemente práticas, é a relação em que a atividade confunde-se com o produto do aprendizado. Percebemos, em nosso estudo, que, para a maior parte dos alunos, aprender determinados saberes curriculares, como a Ginástica Olímpica, significa aprender a executar tal atividade.

Pode-se dizer que esse tipo de relação traz implicações para a formação de professores porque leva os alunos a uma dissociação entre a dimensão prática e a teórica e a uma certa tendência em desvalorizar os saberes normativos da Ginástica Olímpica como aspectos didático-pedagógicos, históricos e sociais, dentre outros, que vão além do domínio corporal de técnicas que resultem em uma execução. No caso da formação em estudo, seria interessante que os alunos conseguissem realizar, associadamente, os dois tipos de aprender: o primeiro, apenas com objetivo de vivenciar a atividade; o segundo, com o objetivo de dominar o saber-objeto da atividade.

A mesma relação que ocorre na disciplina Ginástica Olímpica pode ser observada em outras disciplinas mencionadas pelos alunos no momento das entrevistas, como: Natação, Dança Moderna e Contemporânea e Voleibol. O aprender possui uma dimensão mais ampla que o saber, dotado de uma dimensão mais restrita, como, por exemplo, as especificidades teóricas circunscritas em cada uma dessas disciplinas.

Passemos a ver as relações construídas pelo sujeito com o saber. Da relação epistêmica específica com um saber-objeto, o saber pode assumir a forma de objeto somente através da linguagem, mais enfaticamente, da linguagem escrita na qual o sujeito consegue objetivar determinadas apropriações de saber, inclusive, sem mencionar a atividade que permitiu que aprendesse tal saber (CHARLOT, 2000).

Pensamos haver limites nessa afirmação de Charlot (2000). Por quê? A valorização da linguagem escrita como via principal de expressão da apropriação pelo sujeito de determinados saberes-objetos parece desconsiderar a linguagem corporal utilizada por sujeitos que não dominam a linguagem escrita em função de alguma

circunstância. No caso específico do nosso estudo, por causa da própria natureza da área da Educação Física, se faz necessário levar em conta a linguagem corporal e/ou a linguagem oral dos futuros professores como formas de expressar determinadas apropriações de saberes.

Além dessa dimensão epistêmica, existe a dimensão identitária que toda relação com o saber apresenta. Como já dito, ambas, inseparáveis da dimensão social. Na relação identitária, *“...aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”* (CHARLOT, 2000, p. 72).

Essa relação volta-se para a identidade do sujeito com o saber, consigo mesmo, com os outros e com o mundo. É, sobretudo, uma dimensão na qual a relação exterior (com o mundo e com os outros) é dependente da relação interna consigo próprio.

Por fim, considerar a dimensão social imbricada nas dimensões epistêmica e identitária é compreender que, tanto a relação do sujeito com o saber quanto a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo, são relações sociais, em um mundo social. Em outras palavras, os sujeitos vivem num lugar social, influenciados ou não por outros sujeitos sociais, atendendo ou não a expectativas sociais, escolhendo e construindo ações sociais, valorizando ora mais, ora menos, suas experiências sociais.

Contudo, é preciso refletir um pouco mais sobre a idéia de experiência social nessa abordagem, da relação com o saber e, mais especificamente, sobre essa relação no curso de formação observado.

Apesar da diferença entre os objetos da sociologia da experiência e da sociologia do sujeito, partimos do pressuposto que ambas implicam a questão da experiência social. A sociologia do sujeito, quando fala das relações epistêmicas/sociais e identitárias/sociais construídas pelo sujeito, mostra também a forma como a experiência social circunscreve essas relações, mesmo se levando em conta que essa teoria não toma a experiência social como objeto de estudo. Na dimensão

epistêmica/social com o aprender, a experiência é elemento chave na ação do sujeito em sua evolução da condição de não domínio para a condição de domínio da atividade. Tanto na situação de realizar o produto do aprendizado como na situação de refletir o saber-objeto, a experiência é importante no processo de apropriação e objetivação de saberes.

A concepção de experiência que adotamos é compreendida como atividade cognitiva, como maneira de construir o real, e de vivenciá-lo. Interessa-nos, sobretudo, a experiência construída à luz das categorias do “entendimento e da razão” para a construção da realidade social (DUBET, 1994).

Essas dimensões foram identificadas na análise das relações construídas pelos alunos do curso. A experiência sociocorporal é chave nas escolhas, nas valorizações, nas aprendizagens e nas relações epistêmicas/sociais e identitárias/sociais construídas por eles no *locus* da dinâmica curricular.

Essa reflexão, embora contrariando a posição de Charlot, permitiu-nos transitar pelas duas teorias e realizar o estudo das informações obtidas com os alunos do curso de Educação Física do CEFD/UFES, por meio do “memorial” e das entrevistas individuais e em grupo. Com esses referenciais, buscaremos identificar quais são as experiências sociais, relacionadas com atividades corporais dos alunos, e analisar como essas experiências agem no processo de formação, orientando trajetórias, escolhas e valorizações, funcionando como filtro de diferentes aspectos curriculares, incluindo a “relação com o saber”.

A abordagem teórico-metodológica e as particularidades da pesquisa tais como a caracterização dos sujeitos, do lugar, das técnicas e dos caminhos percorridos até chegarmos às informações analisadas estão detalhadas na parte que se segue.

PARTE 1 - ABORDAGEM METODOLÓGICA

Por tratar-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com base em alguns elementos da etnometodologia, buscamos, neste estudo, identificar quais as experiências sociais, relacionadas com atividades corporais dos alunos – sujeitos da pesquisa. Esses alunos são estudantes em formação no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Tendo escolhido os sujeitos e o lugar da investigação, demos início ao trabalho de campo, utilizando três instrumentos diferenciados como técnicas da pesquisa: na primeira etapa, utilizamos uma espécie de “memorial”¹⁵ para iniciar a coleta de informações sobre as trajetórias dos alunos; na segunda, a entrevista em grupos; e, na terceira etapa, a entrevista individual.

Com base na escolha dos sujeitos, do lugar e das técnicas de pesquisa, realizamos um longo caminho no trabalho de campo, cujas particularidades encontram-se descritas abaixo.

Os sujeitos da pesquisa

O número de alunos em formação no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atualmente, é de aproximadamente 360, sendo, em média, 40 alunos, distribuídos em nove períodos

¹⁵ Num primeiro momento, havíamos optado pelo questionário aberto, entretanto, após parecer final da professora Eustáquia Salvadora, sobre o projeto de tese, decidimos acatar a sugestão de usar o memorial em substituição ao questionário aberto. Hoje, avaliamos que tal substituição foi valiosa para a pesquisa. Conseguimos informações detalhadas, o que somente seria possível a partir de um instrumento com as características do memorial. Entretanto, sabemos que nosso uso metodológico do memorial é restrito, dirigido por um roteiro o que, talvez, o diferencie de um memorial propriamente dito. Por isso, o termo memorial durante todo o trabalho aparecerá entre aspas, como forma de demonstrar sua apropriação diferenciada neste estudo.

de integralização do curso. A investigação se desenvolveu em três dos nove períodos – no primeiro, no quinto e no nono – correspondentes ao início, ao meio e ao fim do curso.

Essa amostra constituída por alunos de três períodos, em diferentes momentos do curso, possibilitou a obtenção de dados em três situações diferentes na trajetória dos alunos:

A escolha dos alunos do 1º período do curso foi definida em função de esse grupo de alunos se encontrar no início do processo de formação, caracterizado pela presença de disciplina de Formação Geral Humanística e sem ter, ainda, contato com disciplinas de Formação Geral Técnica.

O 5º período foi escolhido porque é neste período que há uma transição do currículo mantendo, de um lado, disciplinas teóricas e, de outro, disciplinas práticas. Assim, o critério para analisar esse período como amostra da pesquisa se deveu ao fato de os alunos iniciarem, neste momento do curso, a formação específica em disciplinas de cunho pedagógico e em disciplinas denominadas optativas – destinadas à Formação Geral Técnica e ao Aprofundamento de Conhecimento.

O 9º período foi escolhido por ser o último do curso e pela possibilidade de se obter uma visão, ainda que precária, da prática profissional, uma vez que no âmbito do Estágio Supervisionado os estudantes já atuam em escolas de Ensino Fundamental como professores de Educação Física.

Para uma visão do perfil geral desses alunos que ingressaram no curso de Educação Física da UFES, recorreremos ao Relatório da Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV) nos respectivos anos de ingresso dos alunos pesquisados. Ou seja, alunos do 1º período: relatório do vestibular 2001; alunos do 5º período: relatório do vestibular 1999; alunos do 9º período: relatório do vestibular 1997¹⁶.

¹⁶ O relatório CCV de 1997 foi elaborado de forma diferenciada dos relatórios 2001 e 1999. Nesses últimos, trabalhamos com estatísticas apenas dos 80 alunos aprovados, enquanto, no ano de 1997, a CCV elaborou um único relatório contendo os dados do total de 613 alunos inscritos para o curso de Educação Física. Assim, não conseguimos apreender um perfil específico dos 80 alunos ingressantes em 1997, como nos foi permitido pelos outros dois relatórios.

Para efeito desse estudo, destacamos parte das informações contidas nos relatórios, nos detendo apenas nas respostas que apresentavam grande convergência¹⁷. Tentamos, no Quadro 1, a seguir, traçar um perfil geral dos alunos que freqüentam o curso de Educação Física. O perfil mais específico foi elaborado para os alunos participantes da pesquisa.

	Candidato/ Vaga	Município/UF de Residência	Onde Coursou Ensino Fundamental	Onde Coursou Ensino Médio	Ano de Conclusão do Ensino Médio	Motivo da Escolha do Curso
2001	Candidatos 1.105 vagas: 80 relação: 13,8 c/v	1º Vitória 2º V. Velha 3º Serra 4º Cariacica	Escola Particular: 52,50% Escola Pública Estadual: 17,50% Escola Pública Municipal: 26,25% Escola Pública Federal: 2,50%	Escola particular: 66,25% Escola Pública Estadual: 12,50% Escola Pública Municipal: 5,00% Escola Pública Federal: 15,00%	1998 –2000	Aptidão vocacional
1999	Candidatos 887 vagas: 80 relação: 11,08 c/v	1º Vitória 2º V. Velha 3º Serra 4º Cariacica	Escola Particular: 60,00% Escola Pública Estadual: 33,75% Escola Pública Municipal: 6,25% Escola Pública Federal: --	Escola Particular: 60,00% Escola Pública Estadual: 21,25% Escola Pública Municipal: 2,50% Escola Pública Federal: 15,00%	1996-1998	Aptidão vocacional
1997	Candidatos 613 vagas: 80 relação: 7,7 c/v	1º Vitória 2º Serra 3º V. Velha 4º Cariacica	Escola Particular: 45,51% Escola Pública Estadual: 36,86% Escola Pública Municipal: 14,35% Escola Pública Federal: --	Escola Particular: 53,83% Escola Pública Estadual: 34,91% Escola Pública Municipal: 4,24% Escola Pública Federal: 5,54%	1994-1996	Aptidão vocacional

Quadro 1 - Perfil dos alunos que ingressaram em 2001, 1999 e que se inscreveram em 1997.

¹⁷A soma do percentual não totaliza 100% porque consideramos parte das respostas. No caso, não incluímos outras possíveis respostas como: cursos, exames supletivos, não informado. Como já dito, a relação percentual dos anos de 2001 e 1999 foi calculada com base no total dos 80 alunos aprovados nos vestibulares e no ano de 1997, calculada com base no total dos 613 alunos inscritos porque o relatório não apresenta os dados dos alunos aprovados em separado dos alunos inscritos.

Notamos que o número de candidatos por vaga para o curso de Educação Física/UFES tem crescido significativamente a cada ano, conforme pudemos constatar nos próprios relatórios dos vestibulares 2001, 1999 e 1997. Mesmo após a criação de dois cursos no interior do Estado e outros quatro na região da Grande Vitória, excetuando o curso do núcleo de interiorização da UFES em São Mateus/ES, e considerando o fato de esses cinco cursos pertencerem a instituições privadas, surpreende-nos a crescente procura pelo curso da UFES.

Desses alunos ingressantes, 80 aprovados, a metade inicia o curso no 1º semestre e a outra metade no 2º¹⁸. A maioria deles reside em Vitória e em municípios da Grande Vitória (Vila Velha, Serra e Cariacica) e parte significativa cursou o Ensino Fundamental e o Médio em escola particular. Esse percentual, no que se refere ao Ensino Médio, sobe significativamente. Ao nosso ver, alguns fatores podem estar contribuindo para o aumento do número de alunos que deixam de freqüentar escolas públicas, principalmente, no ensino médio. Dentre eles: a) falta de qualidade do ensino público em escolas estaduais e/ou municipais – lembrando que o processo de municipalização do ensino, tem colocado o ensino médio sob a responsabilidade dos governos estaduais; b) afunilamento e seletividade que ocorre nos vestibulares das instituições públicas de ensino superior.

Registra-se, também, um número considerável de alunos aprovados, egressos de Escola Pública Federal. Talvez, a procura dos alunos advindos de escolas públicas federais pelo curso de Educação Física tenha a ver com a forma regular com que essa disciplina tem sido oferecida nessa instituição de ensino.

A maioria concluiu o Ensino Médio dois anos antes do ingresso no curso. Isto significa que tentaram outros vestibulares, anteriormente, seja para o curso de Educação Física, seja para outros cursos. Mesmo assim, afirmam terem escolhido o curso por considerá-lo adequado à aptidão vocacional.

¹⁸ O CEFD/UFES oferece 80 vagas por ano. Entretanto, o ingresso dos alunos aprovados ocorre em duas etapas. Metade no primeiro semestre e outra metade no segundo semestre. Nossa amostra foi constituída por alunos do 1º, 5º e 9º períodos no primeiro e segundo semestres de 2001.

Os relatórios também registram alguns dados que podem caracterizar o aluno em relação a sua condição socioeconômica. Vejamos no Quadro 2, a seguir:

	Escolaridade do Pai	Escolaridade da Mãe	Número de Pessoas na família	Renda Familiar	Ocupação do aluno
2001	Curso superior : 31,25% Curso médio: 31,25% Não freqüentou a escola: --	Curso superior: 21,25% Curso médio: 37,50% Não freqüentou a escola: 1,25%	4 a 5 pessoas	De 5 a 10 salários mínimos	Sem atividade remunerada: 67,50%
1999	Curso superior: 26,25% Curso médio: 21,25% Não freqüentou a escola: 1,25%	Curso superior: 16,25% Curso médio: 26,25% Não freqüentou a escola: 2,50%	Não ultrapassa 5 pessoas	Acima de 5 até 10 salários mínimos	Sem atividade remunerada: 73,75%
1997	Curso superior: 13,21% Curso médio: 25,12% Não freqüentou a escola: 1,63%	Curso superior: 0,32% Curso médio: 17,78% Não freqüentou a escola: 3,48%	4 a 5 pessoas	De 10 até 15 salários mínimos	Sem atividade remunerada: 47,63%

Quadro 2 - Condição socioeconômica dos alunos que ingressaram em 2001, 1999 e dos que se inscreveram em 1997¹⁹.

Percebe-se um crescente número de pais com escolaridade em nível superior e, proporcionalmente, um crescimento maior com relação à escolaridade das mães. A renda familiar, em quatro anos, varia entre cinco a quinze salários mínimos, prevalecendo uma renda de cinco a dez salários.

Os alunos, em sua maioria, não possuem atividade remunerada e são mantidos pela família, composta por quatro a cinco pessoas em média.

¹⁹ Nessa parte da apresentação dos dados, tomamos apenas aqueles referentes às escolaridades concluídas. No caso, não consideramos as seguintes informações: ensino fundamental (completo e incompleto), ensino médio (incompleto), curso superior (incompleto).

Não nos detivemos às trajetórias escolares construídas por esses alunos até o momento da formação inicial. Mas, de qualquer forma, essas primeiras informações oferecem “pistas” sobre o processo de escolarização, condição econômica e nível de escolaridade dos pais dos alunos que ingressaram no curso de Educação Física nos anos de 1997, 1999 e 2001.

Algumas dessas “pistas” são similares com os itinerários escolares de jovens universitários pesquisados por Nogueira (2000), mesmo considerando as possíveis desigualdades quanto ao “capital cultural” e quanto ao fato de não serem filhos de professores do ensino superior/pesquisadores com alta titulação.

Aproximações, por exemplo, no que se refere ao chamado “círculo virtuoso”, que corresponde a freqüência a escolas privadas durante os ensinos fundamental e médio e, no ensino superior, freqüência a instituições públicas.

Há uma ruptura entre o final do ensino médio e o ano de ingresso no vestibular. Nesse caso, fica implícito que os “cursinhos” são utilizados pela família como estratégia de reforço em algumas áreas do conhecimento e pelos alunos como forma de dar continuidade a vida de estudante.

Essa análise dos relatórios da CCV sobre os ingressantes nos vestibulares 2001 e 1999 e os inscritos para o vestibular/97 no curso de Educação Física da UFES foi importante, porque permitiu que começássemos a desfazer alguns julgamentos a respeito dos alunos do curso. Construiu-se um mito de que os alunos dos cursos de licenciaturas são pertencentes às camadas menos privilegiadas e somente conseguem ter acesso à universidade pela “porta” dos cursos, menos concorridos. Nossos dados mostram que o curso de Educação Física está ficando bem concorrido. Outro mito construído está na idéia de que esses alunos vêm, na maioria das vezes, de famílias que, por gerações, não tiveram acesso à universidade e sequer terminaram o ensino fundamental e médio.

Os dados contribuem para, de maneira geral, caracterizar o aluno do curso como pertencente a uma camada social privilegiada, que teve condição de estudar em escola particular e repetir o vestibular por mais de uma vez sempre custeado pela família e como filhos de gerações de pais que, cada vez mais, vêm obtendo uma

formação de nível médio e superior. Talvez esses dados sejam evidências de que, principalmente, a partir da década de 90, o perfil dos alunos ingressantes no curso de Educação Física tenha sofrido mudanças.

Também nos foi possível perceber que, apesar da afirmação dos alunos de terem escolhido o curso por considerá-lo adequado à aptidão pessoal e vocacional, há indicações de que tentaram o vestibular para outros cursos, antes de sua aprovação em Educação Física. Trata-se, talvez, de reconhecer aqui as análises realizadas por Bourdieu em *As Contradições da Herança* (1998).

Nesse contexto dos alunos tentarem ingressar em diferentes cursos superiores por mais de uma vez, pode-se considerar que “[...] a família é geradora de tensões e contradições[...].” (p. 231). É comum depararmos com pais, e talvez nós mesmos, ainda com uma idéia de mercado de trabalho, considerando “superior” profissões como Medicina, Engenharia e Direito. Nesse sentido, a Educação Física vem sendo colocada em segunda, terceira e/ou quarta opção na escala dos “herdeiros” que ingressam no curso.

O lugar da pesquisa

O lugar em que realizamos a pesquisa, Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo²⁰, foi escolhido por dois motivos fundamentais. Um de caráter mais pessoal: a nossa própria formação e história de envolvimento estudantil e profissional com o Centro, ao longo dos últimos quinze anos²¹; outro, de natureza mais acadêmica: a importância acadêmica e histórica do Centro, que mantém em seus quadros, docentes que têm contribuído, significativamente, com a Educação Física no Estado do Espírito Santo e do país. Estudos que tratam da história da Educação Física brasileira reconhecem a importância do curso de Educação Física da UFES, criado há mais de sete décadas,

²⁰ Do ponto de vista administrativo, possui: a) Direção, composta por um diretor e um vice-diretor; b) Colegiado de Curso, responsável pela organização didático-pedagógica; c) Departamentos internos: Departamento de Desportos e Departamento de Ginástica; d) Departamentos externos ao CEFD – num total de onze departamentos.

²¹ Pela nossa proximidade com o lugar da pesquisa, tomamos cuidado, durante todo o trabalho, de assumir um distanciamento (ANDRÉ, 1995) de investigadora que nos permitisse analisar as informações, fatos e situações com um certo “estranhamento”.

em 26 de junho de 1931, federalizado em 1940, passando a ser reconhecido como curso superior de Educação Física 21 anos mais tarde, em 30 de janeiro de 1961. Hoje, o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) vem se destacando nacionalmente por causa das pesquisas realizadas por grupos de docentes e/ou de pesquisas individuais, principalmente, a partir da década de 90. Muitos dos trabalhos desenvolvidos neste Centro têm sido divulgados em livros, artigos, periódicos e apresentados em congressos nacionais e regionais.

Até final dos anos 80, alguns documentos legais²² nortearam os cursos de formação em Educação Física existentes no país, incluindo o curso de Educação Física da UFES. Dentre eles: o Decreto-Lei nº 1.212 de 1939, o Parecer nº 292 de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), a Resolução nº 69 de 1969 do CFE e, atualmente, a Resolução nº. 03 de 1987²³ do CFE.

O Decreto-Lei nº. 1.212, aprovado em 17 de abril de 1939, cria a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, cujo objetivo era formar professores instruídos, “[...] possuidores da ciência e da técnica dos exercícios físicos, e capazes de os empregar como meios eficientes de melhorar a saúde e dar ao corpo solidez, agilidade e harmonia” (MARINHO, 1943, p. 355).

Por mais de duas décadas, depois da aprovação do Decreto-lei nº. 1.212, iniciou-se uma discussão que resultou no Parecer nº 292 aprovado em 1962. Esse parecer reduziu²⁴ os tipos de formação para: Curso Superior de Educação Física e Curso Superior de Técnica Desportiva; além disso, fixou o currículo mínimo para cada curso.

O parecer fixa, ainda, o currículo mínimo e permite que as escolas acrescentem outras matérias (obrigatórias ou facultativas) e suprimam matérias que sejam inadequadas ao sexo do estudante. O currículo mínimo representava uma estrutura

²² Para maiores aprofundamentos e conhecimento de outros documentos, ver: FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. Professor de Educação Física, Licenciado Generalista. IN: OLIVEIRA, Vítor Marinho.

²³ As diretrizes curriculares que visam substituir as orientações da Resolução CFE nº. 03/87 encontram-se em processo de discussão e elaboração no âmbito da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC).

²⁴ Anteriormente, no decreto 1.212, a formação ocorria via os seguintes cursos: Curso Superior de Educação Física, Curso Normal de Educação Física, Curso de Técnica Desportiva, Curso de Treinamento e Massagem, Curso de Medicina de Educação Física e dos Desportos.

seqüenciada de matérias acadêmicas obrigatórias aos cursos de formação, seja para atuar em escola ou fora dela.

O Parecer nº 292/62 acrescido do Parecer nº 298/62 – que trata especificamente das matérias pedagógicas para os cursos de Educação Física – permaneceu até 1969, quando da aprovação da Resolução nº 69/69. Na mesma direção que o Parecer, tal Resolução fixou os conteúdos mínimos e a duração a serem observados na organização dos cursos de Educação Física.

As escolas podiam oferecer o curso de licenciatura ou incluir os dois desportos exigidos para o título de técnico desportivo. A carga horária obrigatória constituía-se, no mínimo, em 1.800 horas/aulas, ministradas em 3 anos, no mínimo, e em 5 anos, no máximo.

Podemos dizer que a Resolução nº 69/69 contribuiu para a formação do licenciado generalista em Educação Física ou que essa formação tenha sido uma espécie de licenciatura mais ampla, pois com uma única formação o profissional poderia atuar dentro ou fora da escola.

A partir de 1987, em função da imposição legal, que teve a influência de um movimento renovador de profissionais da área, os currículos de formação inicial do profissional da Educação Física foram reformulados em âmbito nacional. Os cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior foram reestruturados, abrangendo as áreas de Formação Geral Humanística, Formação Geral Técnica e Aprofundamento de Conhecimentos, diferentemente das exigências anteriores impostas pelo currículo mínimo garantido pela Resolução 69/69 - CFE.

Com as diretrizes da Resolução 03/87 - CFE, extingue-se o currículo mínimo anterior, dando lugar a outros referenciais curriculares. A Formação Geral Humanística abrange o conhecimento do homem, da sociedade e da filosofia. A Formação Geral Técnica aborda o processo educacional do homem em movimento nos seus aspectos orgânicos e sociais, ligados à competência de planejar, executar, orientar e avaliar procedimentos técnicos de intervenção pedagógica. A área de Aprofundamento de Conhecimentos é considerada como uma complementação do currículo pleno, levando em conta as particularidades da região e do Estado.

Nessa Resolução, a formação única em licenciatura cede lugar à graduação em Educação Física que poderá conferir o título de bacharel e/ou licenciado. O curso passa a ter duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula.

A Resolução nº. 03/87 não define o currículo mínimo para os cursos de formação. Ao trabalhar com áreas de conhecimento, permite que cada curso construa o currículo mais condizente com sua realidade social. Nesse caso, o curso de Licenciatura em Educação Física da UFES, lugar em que realizamos a pesquisa, passou por um processo de reformulação curricular que perdurou de 1987 a 1990.

Esse processo, do qual participamos ainda como aluna do curso, foi bastante intenso, começando com uma discussão em que se questionava a própria razão da reforma. Para além da preocupação com os aspectos legais, a comissão da reforma curricular²⁵ pôde perceber e registrar, por meio de estudos e levantamentos, fortes críticas à formação profissional em Educação Física. Essas críticas estavam relacionadas, sobretudo, com a falta de clareza na definição da identidade do profissional a ser formado.

Alguns estudos registrados no documento elaborado pelo Colegiado do Curso (Projeto de Reformulação do Currículo de Educação Física, 1990) apontaram que os profissionais de Educação Física, formados pelo CEFD/UFES até 1989, apresentavam problemas na formação, no que diz respeito à concepção de homem, movimento corporal humano e formação pedagógica. No documento, encontram-se registradas as seguintes observações sobre os aspectos acima mencionados:

- O homem, como fundamento da Educação Física, foi estudado de forma superficial e reducionista. Cabe destacar que os aspectos bio-fisiológicos foram enfatizados, todavia isto significa dizer reduzir o ser humano a seus caracteres biológicos, o que não permite vislumbrar uma abordagem à sua complexidade bio-psico-socio-político-cultural.
- O movimento corporal humano, como objeto de estudo da área também foi desconsiderado. Passamos todo o tempo do curso praticando movimentos (ginásticos, técnico-esportivos, expressivos, etc.) mas não os estudamos de forma aprofundada e científica. Como então compreendê-los? Como ensiná-los, como recriá-los e criar outros novos? Como contribuir através deles para a formação integral do ser humano?

²⁵ Essa comissão foi constituída por professores do Centro de Educação Física, professores de centros externos que ofereciam disciplinas para o curso e representantes de alunos. Tinha como objetivos realizar a reforma curricular, bem como todas as discussões, estudos, debates que fundamentassem a reestruturação curricular.

- A formação pedagógica, como conhecimento que nos possibilitaria as condições para nos tornarmos educadores, muito de longe alguns foram tocados e, mesmo assim, de forma ultrapassada, descontextualizada, reducionista e deturpada. Referimo-nos aqui ao fato de não serem passados conhecimentos sobre as teorias educacionais, pensamento pedagógico em geral e em Educação Física, Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (Curso de Licenciatura em Educação Física/UFES, 1993, p. 2).

Foi, então, que, a partir de debates e estudos, optou-se por não implantar o bacharelado, resultando na proposta curricular em vigor até nossos dias, com a opção explícita pela formação em licenciatura, definindo que os profissionais da Educação Física devem ter uma formação que os tornem “[...] capazes de atuar como agentes de interação e transformação, na realidade em que estiverem inseridos” (Curso de Licenciatura em Educação Física/UFES, 1993, p. 4). Isto quer dizer que o profissional da Educação Física passa a ser visto antes de tudo como um educador que pode atuar em espaços escolares ou não escolares.

Passam a ser objetivos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES:

- Promover a formação do professor de Educação Física com compromisso político e competência técnica, tornando-o capaz de uma ação transformadora.
- Desenvolver atitudes críticas democráticas acerca da sociedade, da educação e da Educação Física Brasileira.
- Promover o aprofundamento das áreas de conhecimento de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo (Curso de Licenciatura em Educação Física/UFES, 1993, p. 6).

A estrutura curricular abrange nove semestres de disciplinas obrigatórias e optativas, distribuídas em Formação Geral Humanística, Formação Geral Técnica e Aprofundamento de Conhecimentos.

Nessa perspectiva da formação construída no CEFD/UFES e com base em alguns elementos das teorias críticas de currículo que dizem respeito às relações currículo-poder, currículo-ideologia, currículo-classes sociais e currículo-reprodução cultural e social, pode-se dizer que o curso de Licenciatura em Educação Física da UFES avançou, significativamente. A matriz teórico curricular do curso explicita uma visão crítica de Educação, Educação Física e Formação Inicial; preocupação com a

dimensão social, comprometimento com a classe menos privilegiada da sociedade, bem como com diferentes identidades e grupos sociais.

Contudo, apesar desses avanços, nossa experiência vivida no curso evidencia que ainda, existam, no campo das relações profissionais, ideológicas e de poder, que perpassam a prática docente, elementos de resistência à proposta curricular, tais como: uma compreensão equivocada da concepção do currículo prescrito; o trabalho pedagógico desenvolvido por alguns professores em direção contrária à da proposta curricular; a consolidação do distanciamento entre teoria e prática por parte de alguns professores e alunos, dentre outros.

Acreditamos que esses e outros elementos possam estar travando o desenvolvimento curricular. Pode-se dizer que o curso avançou do ponto de vista da concepção de formação de professores de Educação Física e também quanto ao seu compromisso com a Educação e com a realidade educacional brasileira, assim como em relação à competência, do ponto de vista técnico, da atuação dos profissionais da área. Entretanto, esse avanço tem sido limitado, pela ausência de um trabalho de caráter coletivo, que consiga, numa perspectiva transformadora, efetivar a proposta do currículo de formação dos professores de Educação Física.

As técnicas da pesquisa

O trabalho de campo ocorreu, basicamente, por meio do “memorial” e das entrevistas menos estruturadas e em grupo, e das entrevistas individuais.

Pelo “memorial” (APÊNDICE A), primeira etapa da coleta de dados, traçou-se o perfil do aluno pesquisado por meio do registro de sua trajetória de vida que inclui a dimensão socioeconômica e aspectos relacionados com a vida escolar, abrangendo o ensino fundamental e médio. Buscou-se, também, dados sobre sua inserção no curso de Educação Física e o registro de sua experiência social relacionada ou não com a Educação Física. A forma de escolha dos alunos participantes da pesquisa será detalhada mais adiante.

Por meio da entrevista menos estruturada com o grupo (APÊNDICE B) na segunda etapa da coleta de dados, os alunos puderam dialogar e refletir sobre os temas mais

comuns de suas trajetórias, com os alunos cursantes dos mesmos períodos. Em cada período, consultamos os alunos que desenvolveram seus “memoriais”, a fim de saber seus respectivos interesses em continuar participando da pesquisa nessa segunda etapa.

Na terceira etapa da coleta, para a entrevista individual (APÊNDICE C), os alunos foram escolhidos intencionalmente, de acordo com os critérios: a) alunos que se destacaram em relação às suas falas no interior dos grupos, muitas vezes, levando os outros participantes a complementar ou a reproduzir suas idéias, b) alunos que, novamente, falaram sobre experiências diferenciadas com esportes e/ou atividades corporais dentro e/ou fora da escola; e c) alunos que demonstraram interesse em continuar participando da pesquisa.

Os caminhos da pesquisa

Tendo definido os sujeitos, o lugar e as técnicas de pesquisa, procedemos à coleta dos dados. O trabalho de campo constitui-se basicamente do “memorial” e das entrevistas em grupo e individuais. Complementando a coleta de dados, realizada por meio das entrevistas, através de gravação em fitas de vídeo, pudemos observar, nestas entrevistas em grupo, atitudes, gestos corporais dos alunos que pudessem subsidiar nossa análise, ou mesmo revelar outras informações importantes.

Demos início ao trabalho de campo no primeiro semestre de 2001. No dia 6 de junho, realizamos um primeiro encontro com os alunos do 5º período, explicamos nosso interesse de estudo e solicitamos a participação de todos. Nesse dia, conseguimos a adesão de 21 alunos, num total de 32 cursando o 5º período, para desenvolver, individualmente, um breve “memorial”. Tínhamos pensado em finalizar o “memorial” naquele mesmo encontro, entretanto os próprios alunos pediram para levá-lo para casa, porque teriam mais tempo e calma para registrar detalhes de suas trajetórias. Não nos opusemos. Retornamos ao 5º período para buscar o material no dia 11 de junho, conforme havíamos combinado. Aproveitamos essa ocasião para falar com os alunos ausentes no encontro do dia 6 de junho. Nesse dia, houve retorno de apenas cinco “memoriais”, por isso resolvemos prorrogar o prazo de

entrega, além de reiterar a importância do “memorial” para a compreensão do objeto da nossa pesquisa.

No dia 18 de junho, retornamos à sala de aula e conseguimos obter mais seis “memoriais”. Dez alunos que haviam recebido o material distribuído afirmaram não desejar participar do trabalho e decidimos não insistir e encerrar essa coleta de dados com o 5º período, resultando em três encontros e o total de onze “memoriais”.

Procedemos ao contato com os alunos do 1º período, no dia 12 de junho. Da mesma forma que anteriormente, explicamos nossos objetivos, metodologia e esclarecemos por que os alunos do CEFD/UFES foram considerados importantes para a pesquisa. Após essa exposição, perguntamos quais estariam predispostos a contribuir. Obtivemos, imediatamente, vinte voluntários em um total de quarenta alunos que receberam e levaram o material para casa com o compromisso de devolvê-lo no dia 18. Nesse dia, retornamos à sala de aula e recebemos quatro “memoriais”. Aproveitamos a ocasião para falar com os alunos ausentes no dia 12 e reiterar a importância da participação de todos. Nesse dia, obtivemos adesão de mais três alunos. Assim, conforme combinado, retornamos no dia seguinte e conseguimos obter mais cinco “memoriais”. Dessa forma, realizamos, nesse primeiro período, três encontros e tivemos nove “memoriais” desenvolvidos.

É importante registrar que esse contato inicial com os alunos do 5º e 1º períodos ocorreu num calendário de reposição de aulas após uma greve das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no ano de 2000. Na UFES, esse primeiro semestre de 2001 foi encerrado no final do mês de agosto.

Em julho do mesmo semestre de 2001, tentamos agendar um encontro com o 9º período para procedermos à entrega das orientações referentes ao “memorial”. Não conseguimos sucesso, nas tentativas realizadas, e decidimos continuar no semestre posterior a busca de dados através do “memorial”.

Ao retornar ao CEFD/UFES, entre o primeiro e o segundo semestre de 2001, no mês de setembro, outra greve foi deflagrada pelos professores das IFES. Essa greve se prolongou até princípio do mês de dezembro.

Com o retorno das aulas somente no final de ano, o que provocaria a ausência de muitos alunos devido aos feriados de fim de ano, resolvemos aguardar o mês de janeiro de 2002. Assim, após contato com o professor da disciplina Estágio Supervisionado, agendamos um primeiro encontro para o dia 17 de janeiro.

Nesse dia, procedemos, no 9º período, da mesma forma que realizamos os primeiros encontros com os outros dois períodos. Após o primeiro contato, entregamos o material para 17 alunos num total de 49 cursando o 9º período. Desses, três alunos devolveram no dia 22, conforme combinado, uma aluna entregou no dia 24 e quatro devolveram no dia 30. Assim como nos outros períodos, realizamos com os alunos do 9º período três encontros e obtivemos o retorno de oito “memoriais”.

Com base no “memorial”, verificamos que os pesquisados do 5º período, total de 11 alunos, tinham entre 19 e 40 anos, prevalecendo as idades de 21 a 25 anos. A trajetória desses alunos parece estar mais diretamente relacionada com a Educação Física, se comparada com a trajetória dos alunos do 1º período.

Do total, seis alunos indicaram a Educação Física como primeira opção, três tentaram ou cursaram outro curso superior antes do curso de Educação Física; uma aluna fez curso superior de Dança e, por isso, sentia-se mais próxima da Educação Física e, finalmente, um aluno não informou sobre seu interesse pelo curso, nem se havia feito vestibular para outro curso.

Talvez o fato de os alunos do 5º período estarem no meio do curso tenha sido um diferencial em relação aos depoimentos dos alunos do 1º e 9º períodos, conforme iremos evidenciar mais adiante. É importante ainda destacar que os alunos desse período foram mais atenciosos e receptivos à pesquisa.

Metade dos alunos abordou, no “memorial”, questões mais voltadas à formação profissional, incluindo a formação pedagógica e os problemas vividos no currículo. Essas questões geraram o diálogo e as reflexões das entrevistas em grupo.

Dos pesquisados do 1º período, nove alunos, tinham entre 17 e 33 anos, prevalecendo a idade de 20 e 21 anos. Do total, cinco alunos não tinham como primeira opção o curso de Educação Física e tentaram vestibular para outros cursos

antes do ingresso no atual curso; três decidiram por Educação Física como primeira opção e uma aluna escolheu o curso “por acaso”.

Segundo os dados dos “memoriais”, os oito alunos pesquisados do 9º período, tinham entre 22 e 36 anos, prevalecendo as idades de 22 e 23 anos. Do total, quatro alunos optaram, exclusivamente, pelo curso de Educação Física; dois alunos tentaram vestibular para Educação Física na UFES e para outro curso em uma outra Instituição de Ensino Superior, porém ingressaram na UFES por terem sido reprovados nos outros vestibulares realizados; e dois alunos tentaram vestibular ou tiveram como primeira opção outros cursos, como Medicina e Curso de Formação de Oficiais, com a reprovação no exame prestado para esses cursos, ingressaram no curso de Educação Física da UFES.

A maioria teve maior experiência em práticas esportivas e/ou corporais, como dança e capoeira, no campo não escolar, falou sobre suas perspectivas profissionais e sobre os respectivos temas das monografias que estavam sendo desenvolvidas por eles no momento da pesquisa.

Essa primeira etapa da pesquisa surpreendeu-nos um pouco. Primeiro porque, ao optar por trabalhar com o “memorial” como instrumento de coleta de dados, tivemos algumas dúvidas quanto à receptividade dos alunos, já que esse material requer um tempo maior para ser desenvolvido, além de solicitar a escrita de um texto. Segundo, porque tivemos o receio de que a elaboração do material em casa pudesse fazer com que os alunos não o devolvessem, pois outras atividades, além dos estudos, estariam ocupando o tempo dos estudantes.

Apesar disso, conseguimos o retorno de 23,1%, ou seja, 28 “memoriais” do total de 121 alunos, somando: 49 cursando o 9º período, 40 cursando o 1º período e 32 cursando o 5º período no momento do trabalho de campo.

	1º Período	5º Período	9º Período
Nº. de memoriais devolvidos	9	11	8
Faixa etária	17-33	19-40	22-36
Educação Física como 1ª opção	4	4	4
Fizeram outro curso antes de ingressar em Educação Física	1	3	-
Depois da tentativa de ingresso em outro curso	4	3	2
Escolha por acaso	-	-	1
Não informou o motivo da escolha do curso	-	1	1

Quadro 3 - Síntese do “memorial”. Trabalhamos com o total de 28 “memoriais”

A partir dos 28 “memoriais”, efetivamos a segunda etapa da pesquisa e aplicação do segundo instrumento: as entrevistas em grupo. Foi realizada uma consulta aos alunos que desenvolveram o “memorial” para saber quem gostaria de participar dessa etapa da pesquisa. Os alunos do 1º, 5º e 9º períodos²⁶ foram consultados e a recepção foi relativamente boa. Apesar de termos tido muita resistência dos alunos do 9º período, os outros dois períodos receberam muito bem nossa proposta de trabalho.

O encontro com o 5º período para selecionar os alunos que gostariam de participar da entrevista aconteceu no dia 25 de janeiro de 2002. Após a consulta, o grupo formado tinha dez dos onze alunos que haviam entregue o “memorial” e foi agendada uma primeira seção de entrevista para o dia 1º de fevereiro às dez horas, na sala de aula do próprio CEFD. Desses dez, nove alunos compareceram ao primeiro encontro e seis, ao segundo, no dia 8 de fevereiro de 2002. É importante enfatizar que os três alunos que faltaram ao segundo encontro justificaram suas ausências e se colocaram à disposição para encontros posteriores. Assim, no dia 22 de fevereiro, realizamos uma reunião com esses três alunos e trabalhamos as mesmas questões do encontro anterior em que eles faltaram.

²⁶ Cabe lembrar que, ao tempo do início da segunda etapa da pesquisa, segundo semestre de 2001, e janeiro de 2002, os alunos que desenvolveram seus memoriais no 1º e 5º períodos encontravam-se no 2º e 6º, respectivamente.

O encontro com o 1º período para selecionar os alunos foi no dia 2 de fevereiro. Após a consulta, formou-se um grupo de nove alunos, ou seja, todos que haviam entregue o “memorial”, e agendamos um primeiro encontro para o dia 4 de fevereiro, às onze horas, no miniauditório do CEFD. Desses, seis alunos compareceram ao primeiro encontro e sete, ao segundo, realizado no dia 5 de fevereiro.

O encontro com o 9º período para o mesmo fim foi realizado no dia 31 de janeiro. Após a consulta, um grupo de cinco alunos dos oito que haviam entregue o “memorial” aceitaram continuar participando. Com os outros três alunos que não estavam presentes, entramos em contato via telefone e agendamos uma primeira sessão de entrevistas para o dia 5 de fevereiro, às quatorze horas e trinta minutos, no auditório do CEFD. Seis alunos compareceram ao encontro. No 9º período, realizamos apenas uma sessão de entrevistas num tempo maior que as dos outros períodos, devido ao número menor de participantes.

No geral, realizamos dois encontros com o 1º período, três com o 5º, sendo o terceiro apenas para os três alunos que não puderam comparecer no segundo encontro, e um encontro com o 9º período. Cada encontro teve a duração de pouco mais de uma hora, com exceção do 9º período, cuja duração do encontro foi de pouco mais de uma hora e meia.

Nesses momentos, em grupo, prevaleceu um clima bastante agradável e descontraído. Todos os alunos e alunas falaram. Transmitiam, inclusive, uma sensação de que estavam esperando uma oportunidade para “contar” suas histórias e “desabafar” suas frustrações com relação ao curso.

A partir do cruzamento das trajetórias de vida registradas nos “memoriais”, conseguimos definir para a entrevista em grupo questões bastante expressivas.

As entrevistas com os grupos possibilitou discutir as questões definidas e estabelecer critérios para a formação de outros grupos para a realização da terceira e última etapa do trabalho de campo. Depois das entrevistas coletivas, passamos às entrevistas individuais, a fim de que os atores pudessem aprofundar e explorar outras idéias, posicionamentos e reflexões em torno das suas próprias experiências sociais e, sobretudo, suas experiências curriculares.

Uma análise das entrevistas em grupo indicou-nos a conveniência de selecionar os alunos em quatro novos grupos. Nesse novo tipo de agrupamento, desconsideramos o período que os alunos estavam cursando e passamos a trabalhar com a divisão em grupos de acordo com as experiências determinantes que os alunos apresentavam. Assim: um primeiro grupo com experiência ampla em esportes ou outra prática corporal anterior ao curso no espaço não escolar reuniu nove alunos; um segundo grupo com experiência esportiva ou outra prática corporal durante o tempo e espaço escolares reuniu duas alunas; um terceiro grupo com ambas as experiências reuniu sete alunos; por último, o quarto grupo foi constituído por alunos sem experiência corporal mais significativa dentro ou fora da escola e reuniu dez alunos.

De cada um desses quatro novos agrupamentos, foram escolhidos dois alunos ou alunas. Tal escolha pautou-se nos seguintes critérios: o fato de o aluno obter visões diferenciadas com relação ao grupo; a demonstração de interesse do aluno, no momento da entrevista em grupo, em querer participar mais desta etapa da pesquisa e o número equivalente de alunos que apresentavam as mesmas características definidas para o agrupamento, lembrando que no 2º grupo só foram identificadas duas alunas.

Após essa escolha, partimos para o contato inicial e agendamento das entrevistas individuais. Como havíamos conseguido um clima de confiança nas entrevistas em grupo, não tivemos nenhum tipo de problema.

Realizamos as entrevistas individuais na primeira quinzena do mês de abril. Foram oito entrevistas que somaram cerca de treze horas, tendo, cada uma, um total aproximado de uma hora e meia.

Antes de cada encontro, revimos os respectivos “memoriais”, as filmagens e as transcrições das entrevistas coletivas, a fim de levantar questões e/ou observações para maiores esclarecimentos durante as entrevistas.

No decorrer do trabalho de campo, realizava uma análise constante das informações coletadas para pensar os aspectos necessários às etapas posteriores da pesquisa. Essa análise permitiu a construção de caminhos e alternativas durante o processo

de coleta, iniciado com o “memorial”, entrevistas em grupo e finalizado com as entrevistas individuais.

Da leitura do “memorial”, pinçava temas que deveriam ser explorados, contemplados ou esclarecidos em conversas posteriores. Tais temas foram transformados em questões abertas para as entrevistas em grupo e para as entrevistas individuais.

O diálogo nas entrevistas individuais permitiu aprofundar os temas trabalhados anteriormente, tanto no “memorial”, quanto nas entrevistas em grupo. Já o diálogo estabelecido nas entrevistas com os grupos favoreceu nossa interpretação sobre as ações/interações ditas pelos alunos, com base em suas experiências sociais ligadas a atividades corporais no âmbito da Educação Física ou fora dela.

PARTE II: FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Como procuramos demonstrar, nosso estudo pretende identificar as experiências sociais relacionadas com a Educação Física vividas pelos alunos, antes ou durante o curso, bem como detectar as influências dessas vivências no processo de formação inicial. Interessa-nos saber sobre a interação entre a experiência social, construída no processo de socialização que acontece nas escolas de ensino fundamental, de ensino médio ou fora delas, e a experiência curricular, construída no processo de formação do professor de Educação Física.

Com base nessas questões, consideramos importante um diálogo com a literatura relativa aos campos de formação do professor e de currículo, como condição fundamental para situarmos como surge, nessas áreas, a preocupação com a questão da experiência e como esta questão é abordada e trabalhada nestes campos.

Há, nos estudos teóricos dos campos, tanto da formação docente como do currículo, preocupações contemporâneas relacionadas com a questão da experiência. 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.

Nesta parte da pesquisa, apresentamos algumas considerações teóricas sobre formação docente com enfoque na formação inicial e na questão dos saberes docentes. A seguir, apresentamos algumas idéias surgidas no campo do currículo, buscando compreender melhor alguns dos significados que lhe são atribuídos e, particularmente, as idéias-chave relativas à experiência. E, finalmente, tratar da produção sobre formação docente e currículo em Educação Física.

Capítulo 1 – Formação docente, formação inicial e saberes docentes

Uma breve retrospectiva sobre a formação de professores no Brasil (PIMENTA, 2002; SANTOS, 2002; NARVAES, 2002) aponta mudanças teóricas significativas. Até a década de 60, nota-se uma preocupação acentuada com o processo de ensino e com os produtos da aprendizagem. Questões relativas às melhores formas de ensinar, de preparar e de adequar melhor o professor para ensinar, dominavam este campo, ocupado naquela ocasião, e ainda hoje, por uma maioria de profissionais do sexo feminino. A partir da década de 70, as pesquisas passam a ser marcadas por estudos pedagógicos denominados de críticos, voltados para o papel político do professor e, conseqüentemente, centrados nas explicações sobre as relações entre o estado, classe social, ideologia e educação. O desenvolvimento de estudos dessa natureza colocaram em evidência o problema da desqualificação do trabalho docente e, mais ao final da década de 70, contribuíram para a inserção de temáticas de estudo cujo interesse, centrado no professor como sujeito de suas ações, abriu novas perspectivas de estudo sobre a formação deste profissional.

A partir da década de 80, começam a surgir estudos sobre a escola, numa visão menos determinística, buscando-se compreender as complexas relações presentes no cotidiano escolar e na cultura da escola. Sobre o professor, crescem os trabalhos voltados para a análise da sua formação inicial e continuada, considerando sua prática profissional, sua história de vida, sua trajetória, suas perspectivas, sua visão e sua prática sobre e na educação.

Uma pesquisa recente, organizada pela professora Marli Eliza D. Afonso André e intitulada “Formação de Professores no Brasil (1990-1998)”, concluiu que, das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, no período de 1990 a 1996, a maioria tratou da formação inicial, incluindo estudos sobre o Curso Normal e sobre o Curso de Licenciatura e a Pedagogia. Na análise de artigos e periódicos da área de educação, publicados entre 1990 e 1997, pôde-se perceber que os temas mais abordados foram: identidade e profissionalização docente, formação continuada, formação inicial e prática pedagógica. Nos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(ANPEd), no período de 1992 a 1998, a formação inicial volta a ser o tema mais estudado, além da formação continuada, identidade e profissionalização docente, prática pedagógica assim como estudos que buscam fazer síntese ou discutir questões relacionadas à produção da literatura na área.

De maneira geral, tanto nesses trabalhos analisados quanto em outros estudos por nós revisados (PEREIRA, 1998; LÜDKE, 1994; LÜDKE, 1996), os dilemas comumente abordados relativos à formação inicial, propriamente, nas licenciaturas, focalizam a falta de articulação entre teoria e prática e de unidade no processo de formação, pela dicotomia entre formação específica e formação pedagógica, pela necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social, a necessidade de políticas públicas que integrem Estado, instituições formadoras e instituições que contratam profissionais da educação, a importância da formação continuada e a importância da interdisciplinaridade no processo de formação docente.

Na segunda parte da pesquisa que trata, especificamente, da formação inicial – “Formação Inicial dos Professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais” (SIMÕES E CARVALHO, 2002), as autoras analisaram 115 artigos. Desses, 27 abordam, especificamente, a formação inicial de professores da Escola Normal, do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas. As principais questões tratadas por esses artigos gravitaram em torno dos mesmos problemas já mencionados.

Alguns outros dilemas apontados nos estudos sobre formação inicial merecem destaque: o perfil do aluno que opta pelo magistério (LÜDKE, 1994); a indefinição entre bacharelado e licenciatura dentro de um mesmo curso, causando o problema da dificuldade de objetivos entre formar pesquisadores e professores (PEREIRA, 1998); o distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade prática (PEREIRA, 1998); a desconsideração das instituições formadoras de que a docência é a base da identidade profissional do educador, conforme documento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE),

produzido em 1992; o distanciamento entre ensino e pesquisa (LÜDKE, 1994; ANDRÉ, 1994).

Como vimos, a formação inicial tem sido foco das pesquisas no campo da formação docente há algum tempo. Os problemas constatados e analisados pelas pesquisas em relação aos cursos de licenciatura, dificultam a formação de um profissional competente e comprometido socialmente, ao mesmo tempo em que evidenciam que há algo para além do ensino de conteúdos (currículo formal) a ser estudado e compreendido. A valorização das propostas de formação aos poucos vem perdendo espaço para os estudos sobre a maneira como os professores aprendem. (HERNÁNDEZ, 1998).

Nesse contexto, surgem novas tendências investigativas sobre formação. Passa a ser mais comum na área a presença de estudos que consideram as concepções dos professores com base em suas experiências e em sua prática e/ou com estudos que privilegiam a importância de conhecer a prática docente em sala de aula e nas escolas. Em ambas as tendências, o professor é visto como mobilizador de saberes. “Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 27).

Essas perspectivas de análise das práticas profissionais e pedagógicas têm motivado alguns pesquisadores a repensar a formação inicial e continuada, bem como faz emergir novas propostas para a formação de professores.

Dimensões da formação humana como subjetividade e construção de identidade, outrora ignoradas pelas teorias da área, passam a ser elementos centrais em alguns dos novos projetos. Em outras palavras, propõe-se que

[...] pare de considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros [...] e, por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos [...] (TARDIF, 2002, p. 229).

Os professores passam a ser vistos nestas novas propostas como sujeitos competentes possuidores de saberes específicos mobilizados no dia-a-dia de seu trabalho.

Os estudos sobre subjetividade na prática dos professores, na América do Norte e na Europa, são desenvolvidos, segundo Tardif (2002), a partir de três grandes correntes teóricas: a) uma primeira tendência é, na América do Norte, fundamentada na psicologia cognitiva, que valoriza os processos mentais que regem o pensamento do professor, enquanto, na Europa, essas pesquisas, pautadas na cognição, são menos instrumentais e mais de inspiração construtivista e socioconstrutivista dando mais relevo aos processos do contexto de ensino e interações com alunos aos processos cognitivos do professor; b) a segunda corrente pode ser caracterizada por pesquisas que tomam como base aspectos como a fenomenologia existencial, as histórias de vida, os estudos sobre crenças e os enfoques narrativos. Nessa orientação, a subjetividade é vista sob a ótica da experiência de vida dos professores, suas experiências anteriores (familiares e escolares), sua afetividade, emoção, crenças, valores, etc.; c) uma terceira tendência situa-se no campo da sociologia dos atores e da sociologia da ação. A subjetividade dos professores “[...] remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 233).

Reconhecemos que essas orientações implicam diferentes maneiras de conceber a subjetividade dos professores. Em nosso estudo, apesar de não se tratar de professores e sim de futuros professores, a subjetividade é concebida dentre a segunda e a terceira orientações. Essa síntese, decorre de dois pressupostos: primeiro, porque entendemos, assim como Tardif, que essas três orientações não são impermeáveis; segundo, pela própria natureza do nosso estudo. Ao mesmo tempo em que tomamos as histórias de vida, experiências sociais, crenças, descrenças, valores... como subjetividades dos futuros professores, consideramos suas interações sociais cotidianas construídas no processo de formação inicial.

Subjetividade e identidade são resultados de processos internos de construção do sujeito. No caso específico da construção de uma identidade profissional, é preciso

considerar duas dimensões: a da profissão – significação social da profissão com revisão constante desses significados além de revisão das tradições e a dimensão do professor – significação que cada professor atribui à atividade docente e às suas relações com outros professores, escola, sindicatos... (PIMENTA, 2000).

Na Educação Física, percebemos uma preocupação acentuada com a construção da identidade (BRACHT, 1992; 1999). Entretanto, tanto do ponto de vista da profissão, quanto do ponto de vista do professor – e de sua formação –, esse processo de construção tem sofrido entraves.

Apesar de reconhecermos o avanço teórico nessa área nas últimos duas décadas, no que se refere às produções de professores/pesquisadores que valorizam a dimensão pedagógica, cultural e social da Educação Física, temos percebido, principalmente, do final da década de 90 até nossos dias, um movimento por parte de alguns grupos que continuam a situá-la, efetivamente, no campo das Ciências Biológicas. Essas idéias têm chegado, com força, às instituições formadoras, principalmente, por meio de propostas de diretrizes curriculares dos cursos de Educação Física e, de certa maneira, consolidam a visão de grande parte dos alunos ingressantes de que Educação Física se resume à saúde biológica e ao esporte. Portanto, algumas idéias, longe de superar essa significação social da profissão, revisar esses significados e revisar as tradições da área, têm contribuído para reproduzir a representação social da área e consolidar significados e tradições.

Em síntese, nessa perspectiva teórica mais recente sobre formação de professores, subjetividade e construção de identidade são fatores fundamentais para que se compreenda os professores como autores na prática social (PIMENTA, 2000) e mobilizadores de um conhecimento profissional.

Para Schön, há dois elementos ou dimensões a serem considerados em relação ao conhecimento, a aprendizagem e o ensino: a noção do saber escolar e a do conhecimento tácito. Por noção do saber escolar entende-se que o professor é possuidor de um conhecimento a ser transmitido ao aluno ou organizador de um saber em categorias. Por “conhecimento tácito”, designa-se um conhecimento “[...] espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano [...]” (SCHÖN, 1997, p. 82).

A tentativa do professor em direção à compreensão e à articulação do saber escolar com o conhecimento tácito do aluno representa

“[...] uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (SCHÖN, 1997, p. 82).

Pode-se pensar esse processo reflexivo a partir de movimentos constitutivos e intrínsecos do pensamento prático do profissional: a) o processo de reflexão-na-ação, no qual o professor, na relação com o aluno, busca compreender as experiências e representações que o aluno leva à escola em um momento de encontro dos saberes docente e discente; b) o processo de reflexão sobre a ação que compreende a análise que os indivíduos (no caso da formação, professor-alunos) realizam sobre as características e processos de sua própria ação. Nesse momento de reflexão sobre a ação, pode acontecer o encontro e/ou aproveitamento de conhecimentos distintos para descrever, analisar e avaliar as ações anteriores; c) o processo de observação sobre a reflexão-na-ação pode ser entendido como um momento de avaliação da reflexão na e sobre a ação. É uma ação, uma observação e uma descrição do que aconteceu no processo de aula (SCHÖN, 1997).

Nesta perspectiva o professor reflete durante e após a sua prática pedagógica, atribuindo-lhe um sentido, construindo sua identidade de professor e interagindo com os alunos na prática. Os estudos de Schön e outros com a mesma orientação tem contribuído ainda para o debate sobre formação profissional que passou a ter como foco central o professor, tendo em vista a constituição de seus saberes e de sua formação, a partir da prática e das condições em que exerce a profissão.

O campo de pesquisa sobre os saberes docentes comporta diferentes tipologias e classificações (BORGES, 2001; NUNES, 2001). Aqui, reconhecemos a influência de algumas pesquisas (TARDIF, 1991; 2000; 2002; THERRIEN, 1993; 1997; 2001) na produção mais recente, que vêm atribuindo destaque à questão dos saberes da experiência.

Grande parte dos estudos de Maurice Tardif é destinada à reflexão sobre o saber docente como um saber plural, estratégico e desvalorizado, constituído de saberes

advindos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Por saberes profissionais entende-se “[...] o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores [...]” (TARDIF, 1991, p. 219). Saberes das disciplinas corresponde aos diferentes e diversos saberes específicos dos campos de conhecimento e aos saberes de que dispõe a sociedade. São saberes das disciplinas programas universitários e de formação de professores. Os saberes curriculares

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação na cultura erudita (TARDIF, 1991, p. 220).

Os saberes da experiência são saberes específicos, imersos no trabalho do professor e no seu conhecimento; “[...] o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provém das instituições de formação ou dos currículos [...]” (TARDIF, 1991, p. 227-228).

A relação dos professores com esses saberes, no modelo de formação existente, tem sido de estranhamento, visto que os saberes das disciplinas e os saberes curriculares, tradicionalmente, têm sido definidos e selecionados de fora para dentro, numa relação de exterioridade ao trabalho do professor nas escolas e no curso de sua própria formação. De acordo com o autor, essa relação se inverte um pouco quando se trata dos saberes experienciais. Estes não são sistematizados em teorias, e sim interiorizados/incorporados pelos professores em suas interações profissionais.

Essa distância sujeito-objeto em meio aos saberes adquiridos na formação e os saberes da experiência traz algumas implicações. Dentre elas, nota-se que essa distância pode ser vivida pelos recém formados como um choque entre a realidade e os saberes da formação e/ou implicar uma rejeição dos saberes da formação e uma super valorização dos saberes docentes/experienciais (TARDIF, 1991).

Conclui-se que os saberes da experiência têm em si duas dimensões: a prática cotidiana dos professores e o confronto dessa prática com as condições em que a

profissão é exercida. No caso do nosso estudo, em se tratando de futuros professores de Educação Física, pode-se dizer que os saberes da experiência vividos/incorporados pelos alunos são, geralmente, anteriores ao curso e confrontados com os saberes de formação e saberes curriculares no decorrer do curso. Ressaltando que muitos alunos têm, em alguns momentos do curso, sobreposto os saberes da experiência aos saberes curriculares. Alguns alunos chegam a negar que aprenderam algo, se comparado ao conhecimento que adquiriram antes do curso. Tal conhecimento tem origem na vivência do aluno em determinado esporte e/ou outra prática corporal.

Jacques Therrien tem desenvolvido estudos sobre o saber social dos professores, atribuindo destaque ao saber da experiência como elemento fundante desse saber. Em alguns trabalhos, propõe, também, a reflexão em torno da relação desse saber com o saber de formação. O autor utiliza algumas referências com base nos estudos de Tardif para realizar suas investigações em torno da temática na imersão da realidade educacional brasileira.

A preocupação constante nos trabalhos sobre formação docente é a prática do professor, seja a prática do professor recém formado no início da carreira, seja a prática em estágio mais avançado de sua carreira. Parece-nos que a discussão sobre a experiência dos alunos ou seus saberes práticos no processo de formação inicial ou dos futuros professores tem ocupado menor espaço na literatura da área.

Voltando-se para os alunos, encontramos no trabalho de Philippe Perrenould (1995) estudos que tentam compreender como crianças e adolescentes atribuem sentidos ao trabalho escolar cotidiano, tendo em vista suas trajetórias, sua herança cultural e situações vividas no interior das instituições escolares. Para o autor, uma sociologia do “ofício de aluno” é, também, uma sociologia do trabalho escolar, da organização educativa e do currículo real.

Com algumas similaridades, mas com foco diferente dos estudos de Perrenould, nossa atenção está voltada para jovens e adultos durante seus processos de formação em Educação Física considerando suas experiências anteriores e/ou no decorrer do curso e como elas interferem no currículo de formação. Conforme evidenciamos mais adiante, não encontramos pesquisas que têm como objeto de

estudo essa questão na produção no campo da formação inicial em Educação Física.

Capítulo 2 - Estudos no campo do currículo: um enfoque na questão da experiência

Pesquisadores acadêmicos ligados ao campo do currículo concordam quanto ao reconhecimento das diferentes perspectivas que marcam sua evolução ao longo das últimas décadas. Em um momento inicial, por um lado, sobretudo nos anos 20 e 30, há uma preocupação com a evolução das idéias curriculares, sob o prisma do controle social, da burocratização do currículo, da prescrição e eficiência organizacional. Por outro lado, nesse mesmo período histórico, tem-se a presença da teoria progressivista, advogando uma educação democrática em que a experiência e vida, passam a ter importância central no currículo e na educação escolar. Pode-se, também, afirmar que essas idéias, embora ressignificadas, permanecem no campo até nossos dias, ao lado de outras concepções, fruto da evolução do campo. Nas décadas de 60-70 neste processo de construção histórica do campo do currículo, surge o movimento denominado de reconceptualização nos Estados Unidos e a “Nova Sociologia” na Inglaterra, representando, sobretudo, uma mudança de paradigma, marcado pela ruptura com a teoria da eficiência e racionalidade técnica. Nas décadas mais recentes, no campo do currículo, com perspectivas diferentes, há um movimento que integra concepções do que é denominado de educação crítica e Pedagogia Crítica,²⁷ contemplando questões como diversidade cultural, identidade e subjetividade.

Dos estudos que realizamos sobre as principais idéias que marcaram e marcam o desenvolvimento do campo do currículo, algumas dão destaque à experiência, outras, sequer a colocam em discussão. Foi de nosso interesse enfatizar nesse texto os estudos que valorizam a experiência.

²⁷ A Pedagogia Crítica hoje é considerada uma vertente da Pedagogia que estuda, por exemplo, problema do gênero, problemas da multiculturalidade e da intercultura, dentre outras “emergências” (CAMBI, 1999) contemporâneas.

A origem do campo do currículo em território norte-americano é caracterizada a partir da influência das idéias de John Franklin Bobbitt, bem como de um movimento educacional denominado de progressivista, de John Dewey. Um pouco mais tarde, registra-se a influência do autor Ralph W. Tyler, cujas idéias são disseminadas no livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Dessas teorizações, as idéias de Dewey valorizam mais a questão da experiência, apesar de também notarmos uma certa valorização, ainda que em menor proporção, nas idéias de Tyler.

Ralph W. Tyler (1974, p. 2) buscou desenvolver uma “[...] base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional”. Essa base racional inicia-se pela identificação de quatro questões fundamentais que devem ser respondidas quando se trata do desenvolvimento de qualquer currículo e plano de ensino. Tais questões são: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses

propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Em meio a tais princípios, esse autor se preocupa, acentuadamente, com a aprendizagem do aluno por meio do controle de sua experiência, manipulação do ambiente com o propósito de construir situações motivadoras, controle de comportamento a partir dos objetivos, utilização de experiências particulares para atingir objetivos educacionais e produção de diversos resultados a partir de uma mesma experiência.

Pode-se afirmar que essas idéias tiveram grande aceitação e credibilidade por parte de administradores escolares americanos, enquadrando-se no modelo da racionalidade científica como marco teórico norteador. Isto fica evidenciado, principalmente, pela preocupação em controlar o currículo de forma que os objetivos e as experiências educacionais fossem organizados, garantidos e realizados de maneira eficiente.

De acordo com Henry Giroux (1983, p. 20), referindo-se ao problema da racionalidade numa instituição como a escola, disse que “[...] sob o signo do

taylorismo e do instrumental de gerenciamento científico, a racionalidade estendeu sua influência do domínio da natureza ao domínio dos seres humanos”.

Esse modelo global, conforme Santos (2001), é flexível em relação às possibilidades de variações internas, mas estabelece limites claros para defender-se do conhecimento não científico como o senso comum e os estudos humanísticos. Segundo o autor, a característica fundamental desse modelo é seu caráter totalitário, ou seja, a negação do caráter racional e portanto científico das formas do conhecimento que não estiverem pautadas nos seus princípios epistemológicos e metodológicos.

Em nome dessa racionalidade científica, segundo Santos, a produção do conhecimento é marcada por um alto nível de determinismo mecanicista. As idéias de Tyler no campo educacional eram utilitaristas e funcionais, principalmente, pela pretensão em definir o currículo como instrumento para se chegar a um determinado fim.

Sob o prisma da racionalidade científica a questão da experiência é abordada por esta corrente. As experiências educacionais, segundo Tyler, devem ser *controladas* pelo professor a fim de alcançar um objetivo desejado, no sentido da aprendizagem ou da mudança de comportamento do aluno.

Essa concepção de experiência como pré-requisito na organização curricular pode sintetizar como a questão da experiência nesses primeiros escritos sobre currículo foi trabalhada. Trata-se, principalmente, da utilização da experiência de aprendizagens anteriores do aluno como base para outras aprendizagens, ou seja, a utilização de experiências cognitivas prévias para aprendizagens futuras.

As idéias que fundamentam o movimento progressivista mostram, no trato com a questão da experiência, perspectivas curriculares diferentes das até então

apresentadas. John Dewey (1959, 196-, 1976)²⁸ concebeu a idéia de currículo no contexto de uma educação na democracia, dando realce a questão da experiência e de suas relações com a vida. Para este autor a Educação é “[...] contínua reconstrução da experiência, concepção que se distingue da educação como preparação para um futuro remoto, como ‘desdobramento’, como formação externa e como repetição do passado” (1959, p. 86).

A educação como reconstrução da experiência coloca-se no âmbito das relações entre indivíduo e sociedade. O autor parte da idéia de que, se há uma interação entre os indivíduos na sociedade, há uma necessidade de se discutir o modelo de sociedade projetado. Sendo assim, Dewey aponta para uma sociedade democrática, caracterizada pela igualdade entre seus membros. “Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais” (1959, p.106).

Revela-se, no trabalho de Dewey, uma intenção em contrapor-se às idéias dominantes sobre a educação. Os objetivos da educação, diferentemente da prescrição externa, significam, para este autor, apenas previsões para orientar a observação e experimentação; essa última, por sua vez, compreendida como ação advinda da experiência. “Experiência é tentativa – significação que torna manifesta nos termos experimento, experimentação que lhes são associados” (1959, p. 152).

Partindo da experiência como elemento central da educação, Dewey coloca a ciência como representante da leitura dos fatos cognitivos da experiência. Concepção essa advinda, sobretudo, do contexto histórico onde foram elaboradas suas idéias, voltada à *contestação* dos chamados conceitos puramente racionais.

De forma diferente de Tyler, o autor não toma a experiência como pré-requisito para atingir determinados objetivos prescritos. Experiência em Dewey significa “...esse agir sôbre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação [...]. Experiência é uma

²⁸ A primeira publicação de Dewey – *The Metaphysical Assumptions of Materialism* – data do final do século XIX, abril de 1882. Entretanto, suas mais valiosas idéias consolidaram-se no século XX. Delas destacamos as publicadas em: *Democracy and Education* (1916) publicado em português sob o título *Democracia e Educação* (1959); *Experience and Education* (1938) publicado em português sob o título *Experiência e Educação* (1976) e; *Vida e Educação* (196-). Esta última não corresponde a uma obra específica do autor, e sim, a ensaios pedagógicos traduzidos por Anísio Teixeira. Em parte, é tradução das obras: *The Child and The Curriculum* (1902) e *Interest and Effort in Education* (19--).

fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (196-, p.13-14).

Esse conceito traz embutido uma concepção ampla de experiência. Essa não é essencialmente cognitiva, não é essencialmente reflexiva, não é essencialmente conhecimento, não é essencialmente interação, nem essencialmente decorrente da natureza. É, ao mesmo tempo, a relação de todos esses elementos.

Fundamentando-se em Hart, Dewey (196-, p. 14) classifica nossas experiências em três tipos fundamentais. Passemos a descrevê-los literalmente:

- I. O primeiro tipo é o das experiências que nós apenas temos. Não só não chegamos a conhecer seu objeto, como, às vezes, nem sequer sabemos que as temos. O fato de que elas existem é demonstração de que a experiência é fenômeno do mundo orgânico e não qualquer coisa que somente o homem possua, como instrumento para sua tentativa de conhecer o universo.
- II. O segundo tipo se constitui das experiências que, sendo refletidas, alcançam ser conhecimento, e apresentação consciente. Por elas, a natureza ascende a um novo nível que leva ao aparecimento da inteligência: ganha processos de análise, indagação sobre sua própria realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a si mesma.
- III. O terceiro tipo de experiência é o desses vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que pressente e adivinha. Objetivamente, essas intimações incertas da realidade ao seu espírito parecem provir, ou de falhas nas suas experiências, ou da existência de alguma coisa que aflora, mas está para além de sua experiência.

A experiência humana é fruto da linguagem e comunicação entre os indivíduos produtores das experiências do segundo tipo – refletidas – e que chegam a ser conhecimento e experiências do terceiro tipo – dedutivas.

Para Dewey, o processo da experiência envolve a interação mútua entre agente e situação. Essa experiência, se consciente, permite uma melhor percepção da realidade e sua significação se torna grande “[...] quando se completa com o elemento da percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos a aquisição de ‘conhecimentos’, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências” (196-, p.16).

O autor acaba por definir esse tipo de experiência humana como educativa, pois, sempre que a experiência for reflexiva no sentido da percepção do antes e do depois

do processo, pode ocorrer a experiência inteligente, entendida como percepção que envolve pensamento e, por isso, relações e continuidades não percebidas anteriormente.

Em *Experiência e Educação*, Dewey discute dois princípios da experiência: continuidade e interação. São princípios que não se separam, ao contrário, interceptam-se e se unem.

O princípio da continuidade, do ponto de vista do hábito, significa que toda experiência parte de experiências passadas para, de alguma forma, modificá-la. O princípio de interação é considerado fundamental para a interpretação da função educativa de uma experiência. Isso porque envolve condições objetivas e internas entre os grupos que interagem, e entre as situações de interação entre grupos.

Podemos dizer que os trabalhos com foco na questão da eficiência e da racionalidade, levam à burocratização dos problemas educacionais, perdem terreno, nas décadas de 20 e 30, para estudos voltados para o processo de ensino-aprendizagem, valorizando-se a construção e à reconstrução das experiências elaboradas pelas crianças. Neste sentido, a educação é a contínua reconstrução da experiência em meio às diversas relações possíveis entre indivíduos e sociedade. Enquanto o modelo eficientista, que relaciona planejamento e organização curricular, não dá ênfase a relação entre indivíduos, a teoria progressivista tem como ponto central as relações da educação com a sociedade. Por isso, a preocupação de Dewey em discutir o tipo de sociedade desejável, defendendo a proposta de uma sociedade democrática, que se baseie na igualdade entre seus membros.

Os progressos dos estudos da Psicologia possibilitam aos estudos de Dewey o uso de princípios da Psicologia experimental, permitindo reflexões sobre o processo de produção de novos conhecimentos. O professor deve avaliar e observar em que direção vai a experiência – considerada um meio fundamental na ação de aprender, ao mesmo tempo que é ponto de partida para toda aprendizagem. A experiência toma uma dimensão de interação, de reflexão, de criação e de relação no processo educativo.

Com o desenvolvimento do campo do currículo, na segunda metade do século XX alguns movimentos problematizam as orientações presentes nesta área. Vamos examinar como a experiência é tratada neste processo de desenvolvimento e mudanças. Em meados do século XX, no contexto do movimento de reconceptualização (PINAR, 1978; MOREIRA & SILVA, 1995; SANTOS, 1997; SILVA, 1999; ÉGEA-KUEHNE, 1999), a experiência não foi abordada como questão central. Mais tarde, ela retorna com certa força nas propostas do currículo multicultural, que toma como questão central a experiência e/ou vivências culturais do aluno. Dos autores representativos desse movimento de reconceptualização, estudamos Michael Apple (1982, 1989, 1995 e 1997) e Henry Giroux (1983, 1986, 1988, 1997). Uma das características dos primeiros trabalhos de Apple é a oposição às teorias curriculares e pedagógicas com base na racionalidade técnica e utilitária e análise da relação entre conhecimento, ideologia e relações sociais no campo do ensino. Giroux analisa a escola como agente da reprodução cultural e social, buscando mostrar relações entre poder e cultura.

Nos tempos atuais, a presença das idéias de Apple e Giroux na literatura norte-americana de currículo ainda é muito intensa. Apple, passa, também, a discutir as relações entre currículo e subjetividade. De meados da década de 80 em diante, Giroux que vinha dando ênfase à ação política do intelectual transformador, passa a situar esse intelectual nos processos educacionais, a partir de questões culturais, étnicas, raciais, etc..

As mudanças de orientação ou de perspectiva nos trabalhos de Giroux também foram identificadas por Peter McLaren (1997). De acordo com esse autor, há dois períodos que marcaram a obra de Giroux. Um no final dos anos 70, no qual o autor centra sua discussão mais sobre classe social e escolarização, e outro período em que Giroux está voltado para a análise da complexidade entre os acontecimentos nas salas de aula e o que acontece no meio político, social, moral e econômico dentro da sociedade mais ampla.

Conforme percebemos, Giroux não se afasta da idéia do papel dos professores como intelectuais transformadores. Continua a enfatizar a importância de o professor/professora entender seu lugar como intelectual transformador na esfera da

escola – principalmente pública. Entretanto, notamos que, na produção mais recente, o autor busca ampliar a discussão em torno do professor. Procura, sobretudo, situá-lo melhor diante do contexto da diversidade cultural, étnica, racial, social, etc. que atravessa os muros escolares.

Ao que parece, também nos estudos contemporâneos, tanto Giroux quanto Apple não tratam, diretamente, a questão da experiência em suas teorizações sobre currículo, cultura e educação. Podemos dizer que nos primeiros trabalhos destes autores a experiência é tratada como elemento político-cultural manipulado por um poder dominante, resultando na produção de determinados significados. Posteriormente, a experiência educativa é concebida em suas dimensões políticas, culturais e históricas. Nos trabalhos mais recentes de Giroux, a experiência é analisada como histórica e cotidiana. A compreensão da experiência como histórica e cotidiana traz à tona elementos importantes de análise como, por exemplo, a questão da cultura. A noção de cultura pode subsidiar reflexões acerca de como as subjetividades são constituídas por meio das experiências vivenciadas em um determinado grupo social. Essa noção de experiência, envolvida por um poder concreto de práticas cotidianas produzem diferentes formas de comportamentos sociais. O estudo da Pedagogia da sala de aula com foco nas vivências culturais dos alunos caracteriza as propostas dos currículos centrados na questão do multiculturalismo.

Não foi apenas nos Estados Unidos que as questões curriculares foram abordadas, a partir de novas premissas, também na Inglaterra, os estudos sobre currículo ganham força no final da década de 60. O movimento da Nova sociologia da Educação (NSE), dando ênfase aos processos organizacionais e interações sociais que se desenvolvem dentro da sala de aula, levanta novas questões voltadas para o currículo, como reflexões sobre conteúdos, seleção de saberes, e formas de estruturação curricular. Dos autores mais representativos deste movimento, destacam-se: Michael Young e Basil Bernstein.

Para Forquin (1993), tanto Basil Bernstein quanto Michael F. D. Young contribuíram, incontestavelmente, com a construção da nova abordagem, mesmo considerando a ausência em seus trabalhos de resultados das pesquisas. Bernstein, por discutir,

essencialmente, aspectos da cultura escolar e possibilitar a desconstrução sociológica das idéias predominantes no campo. Young, por concentrar-se nas características e hierarquização dos saberes como fruto de relações de poder, de conflitos de interesses e de pressupostos ideológicos que as instituições educativas legitimam. Em nenhum dos autores, a questão da experiência é alvo de preocupação.

A questão da experiência é abordada por Gimeno Sacristán, acadêmico espanhol, cujas obras estão sendo bastante difundidas no Brasil. Este autor entende que o currículo “[...] é uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Tanto essa prática como os comportamentos práticos diversos estão contextualizados num momento histórico, sociocultural e educativo. Com base nessa perspectiva, o autor realiza uma análise dos códigos e práticas por meio dos quais os conteúdos curriculares se legitimam e, por conseguinte, uma análise da escola como instituição cultural e de socialização em contextos concretos.

Esses contextos – que envolvem relações de sala de aula pessoais e sociais, históricas e políticas – em última instância, definem o significado de currículo como prática pedagógica, impregnado pelas diversas práticas escolares. O currículo, então, pode ser percebido no cruzamento dessas diversas e diferentes práticas nas aulas e nas escolas. Nas aulas, são mais perceptíveis as diferentes experiências pessoais e sociais e nas escolas, são mais visíveis as tradições introjetadas e os diferentes padrões de autoridade e poderes sociais.

A amplitude que sugere o termo currículo, propõe, ainda, a sua definição como “[...] o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Para o autor, as noções, crenças ou perspectivas são construídas nas relações e interações sociais dentro da realidade social e das experiências. Não podendo, portanto, serem consideradas distantes da realidade porque a constituem e são constituídas por ela.

Nesse sentido, o autor afirma que a experiência pré-profissional, principalmente com relação ao conhecimento, é vivência imediata e contínua que permite ao professor transformar o conteúdo do currículo, de acordo com suas concepções, noções ou crenças.

Ocorre, então, nas salas de aula, uma busca, tentando articular experiências de professores e alunos. Espera-se que essa articulação possibilite a construção de novas formas de cultura e práticas sociais transformadoras.

No Brasil, essas idéias, umas mais que outras, influenciaram e influenciam no desenvolvimento do campo do currículo. Estudos realizados (SOUZA, 1993; SILVA, 1989; CARDOSO ET AL., 1991; SANTOS, 1997), indicaram que o campo do currículo, no Brasil, nas décadas de 60-70, sofreu fortes influências da literatura americana, sobretudo, das idéias de controle social, eficiência e racionalidade. Como exemplo dessa influência, dos seis livros²⁹ mais usados nas Faculdades de Educação brasileiras na década de 70, quatro foram traduzidos e editados, primeiramente, nos Estados Unidos. Os outros dois também sofreram influências diretas desse mesmo pensamento.

Tanto as idéias de Apple como as de Giroux, originadas no contexto do movimento de reconceptualização ou produzidas posteriormente, influenciaram e vêm influenciando muitos estudiosos brasileiros na área da Educação e do Currículo.

As idéias de Apple em torno da interação entre conhecimento, ideologia e relações sociais, por certo, influenciaram alguns intelectuais brasileiros, na década de 80, por meio da valorização da escola e seus elementos constitutivos como espaço de conquistas e lutas contra as desigualdades sociais e dos movimentos em prol da escola pública e do compromisso político do professor. Nessa perspectiva, o currículo foi concebido como desenvolvimento político determinado por uma visão histórica e de ordem social. As análises do poder da escola, deram base para se ter uma visão dessa instituição como reprodutora das formas de conhecimento e para se estudar as questões de produção de significados no espaço escolar.

²⁹ Analisados na pesquisa: CARDOSO, Elisabete Aparecida et al. Os livros tradicionais de currículo. Cadernos CEDES, n. 13, 1991.

Moreira (1989) chama a atenção para o fato de que, em 1987, o livro *Ideologia e Currículo* constava de todas as bibliografias dos cursos de Currículos e Programas das universidades brasileiras. Ao mesmo tempo, indica que “[...] a contribuição de Apple parece estar sendo mais significativa no discurso que na prática curricular brasileira” (1989, p. 17).

Outra forte evidência da influência dos dois intelectuais na literatura brasileira sobre o currículo decorre das inúmeras traduções de suas obras e sua utilização nos diversos Programas de Pós-Graduação, além das respectivas presenças desses autores em eventos realizados no Brasil.

Hoje, pensar currículo no espaço das salas de aula, na interação professor-alunos, considerando questões culturais e subjetividades, nas quais circunscreve-se a experiência, tornou-se um desafio para os estudiosos das abordagens críticas do currículo tanto em países mais desenvolvidos quanto no Brasil. Com base nas investigações de Moreira (1999) e Paraíso (1994), podemos indicar o final da década de 70 como o período de emergência da teoria curricular crítica no Brasil.

Sinteticamente, pode-se perceber, nos estudos dos primeiros anos da década de 80, uma maior ênfase nas críticas às diretrizes curriculares anteriores. Ao lado desta, em diante, percebe-se uma preocupação com a questão dos conteúdos curriculares e o início das atividades do Grupo de Trabalho de Currículo dentro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Na primeira metade dos anos 90, os estudos voltam-se para o conhecimento escolar e para a preocupação em considerar a cultura do aluno. Nessa década, aumenta, consideravelmente, o número de publicações sobre currículo e se observa uma “[...] sensível diversificação das influências teóricas, com o recurso aos grandes nomes da teoria social européia, cuja aplicação aos estudos pedagógicos já ocorrera nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 80” (MOREIRA, 1999, p. 19). De meados dos anos 90 em diante, com a diversificação e intensificação dos estudos e debates, a teoria curricular crítica no Brasil passa a ser considerada em crise. Tal crise decorre, principalmente, do distanciamento entre a produção acadêmica e a realidade educacional brasileira.

Como vimos, a experiência, no processo de construção acadêmica do campo de currículo, é abordada sob diferentes perspectivas. Na emergência do campo, destacam-se abordagens de experiência baseadas na racionalidade científica e essa é vista como pré-requisito para a organização curricular porque, partindo-se dela, torna-se mais fácil a aprendizagem dos alunos. Nesse mesmo momento, porém, emerge a teorização de Dewey, valorizando a experiência como interação, relação, criação e reflexão cognitiva. Na teorização curricular de meados do século XX, em meio ao movimento de reconceptualização nos Estados Unidos e NSE na Inglaterra, a experiência não é o centro da atenção.³⁰ Recentemente, ainda sem muita sistematização teórica, busca-se compreender como a experiência, construída nas relações e interações sociais, interage com o currículo. Busca-se entender como se articulam as experiências de professores e alunos dentro da sala de aula. Busca-se estabelecer um diálogo entre currículo e multiculturalismo com base nas experiências culturais nas quais se valoriza as práticas e formas de vida e valores

das diferentes culturas, no sentido de se superar posições etnocêntricas propiciando, via educação escolar, respeito e compreensão das diferenças culturais. Busca-se compreender os processos de construção de subjetividades/identidades em que a experiência é elemento fundamental para a constituição da identidade de alunos e professores.

Em retrospectiva aos campos do currículo e da formação, pode-se ver que o campo do currículo parece ter se constituído e se desenvolvido, por algum tempo, a partir de temáticas pontuais envolvendo teorizações sobre o próprio termo currículo, sobre o ensino das disciplinas, sobre as formas de organização curricular, sobre as propostas curriculares oficiais e sobre questões relativas ao ensino-aprendizagem. Mais recentemente, percebemos a inserção de estudos do currículo numa perspectiva mais ampla relacionando currículo-poder, currículo-cultura, currículo-prática escolar, currículo-prática social. Também observa-se que o campo do currículo no Brasil vem sendo bastante influenciado por teorias norte-americanas e européias desde sua origem até nossos dias.

³⁰ Mesmo reconhecendo a forte influência crítica da Pedagogia de Paulo Freire, tanto nos E.U.A quanto na Inglaterra, bem como a ênfase que o autor coloca na questão da cultura do aluno e de suas experiências, não visualizamos a experiência como foco central.

Os estudos sobre formação docente mostram que a produção mais orgânica neste campo ocorre, posteriormente, à da área do currículo. Entretanto, algumas preocupações na área da formação adotaram abordagens tão racionalistas quanto as do currículo em uma determinada época. Os estudos na área preocupavam-se com o processo ensino-aprendizagem e com a melhor forma para ensinar e capacitar o professor. Do final da década de 70 em diante, os estudos apontavam para a necessidade de uma formação crítica e reflexões sobre a desqualificação docente, sobre os problemas na formação inicial e continuada, sobre os problemas relacionando a formação e a realidade escolar e sobre a prática profissional, buscando entender o professor enquanto sujeito de sua prática relacionando, ainda, sua subjetividade e o processo de construção de sua identidade. Notamos que os estudos sobre formação docente no Brasil também têm sido influenciados por produções externas, mas há estudos significativos sobre a formação voltados para a realidade brasileira.

Em meio a essas especificidades teóricas, propomos uma intensificação no diálogo em torno das perspectivas mais recentes. Entre a noção de currículo (prática social) e a noção de formação (subjetividades-identidade) do docente.

O currículo, concebido como prática social, trabalha com dimensões da sala de aula, com as relações entre prática pedagógica e a identidade/subjetividade do aluno. Desse ponto de vista, há uma interação ou mesmo um encontro de objetos de estudo comuns aos dois campos: a formação desse professor, a compreensão de suas subjetividades e de sua identidade é referência da compreensão de suas práticas sociais e pedagógicas e suas repercussões na formação da identidade e na subjetividade do aluno. Portanto, se faz imprescindível o fomento de pesquisas conjuntas entre estudiosos do currículo e da formação docente.

Curioso notar que a questão da experiência emerge em momentos históricos diferenciados nos respectivos campos. No currículo, é tratada logo na origem do campo e retomada mais tardiamente, de forma menos direta por meio dos estudos sobre a prática pedagógica e a identidade e a subjetividade dos estudantes. Na formação docente, a questão da experiência ganha força, mais propriamente, a partir dos anos 90, com os estudos sobre saberes docentes.

A produção mais recente dos campos do currículo e da formação do professor encontra-se voltada para a subjetividade e identidade do aluno com ênfase nas formas de interação entre a cultura de origem e a cultura escolar, bem como para os interesses, valores, subjetividade e identidade do professor.

Nosso estudo transita pelos dois campos quando toma para análise as experiências dos alunos em formação inicial em Educação Física com a finalidade última de compreender como essas experiências influenciam, mudam ou interagem com o currículo do curso.

Capítulo 3 - Os estudos sobre currículo e formação em Educação Física

Nessa parte, buscamos apresentar uma síntese da produção sobre currículo e sobre formação em Educação Física. Primeiro, enfocamos as principais discussões da área. Posteriormente, nos detivemos na análise de trabalhos mais recentes apresentados no interior do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional/Campo de Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)³¹. Esses trabalhos foram apresentados sob a forma de comunicação oral nas edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizadas em 1997³², 1999 e 2001.

Uma síntese da discussão sobre currículo e formação em Educação Física

Na síntese que se segue, objetivamos identificar as principais discussões realizadas no âmbito da formação em Educação Física, bem como mostrar que a formação profissional em Educação Física reflete alguns problemas comuns afetos à dimensão acadêmica da área. A ausência de uma identidade profissional específica, a falta de clareza acerca do seu objeto de estudo, dentre outros aspectos, somam-se à tendência por uma formação generalista para atender a diversidade da ação profissional/mercado de trabalho e da estrutura curricular que, de certa forma,

³¹ De acordo com o seu Estatuto, o CBCE é uma sociedade de caráter científico e cultural que congrega profissionais e estudantes de diferentes áreas de conhecimento, que possuem, em comum, o interesse pelo desenvolvimento das Ciências do Esporte.

³² Essa organização de apresentação de trabalhos por Grupos Temáticos teve início no X CONBRACE, realizado no ano 1997 em Goiânia.

favorece a fragmentação do conhecimento e a valorização das disciplinas de cunho biológico em detrimento do conteúdo disciplinar das Ciências Humanas colocando a ênfase na formação técnico-esportiva, prática, eminentemente, teórico-linear ou recreacionista.

Os estudos realizados nas décadas de 70-80 discutem problemas pertinentes à formação em Educação Física com uma certa orientação de tendência mais crítica e abrem espaço para repensar a formação do ponto de vista do compromisso social do profissional e não apenas de sua capacitação técnica.

De maneira geral, denunciam o processo de formação profissional apontando problemas como seu caráter a-histórico, a fragmentação do conhecimento, a dicotomia entre teoria e prática, a importação de modelos teóricos de forma descontextualizada e não crítica, a organização curricular com base na formação esportiva mecânica e técnico-linear no paradigma da aptidão física e de conteúdos vinculados ao esporte, dentre outros.

Esses estudos surgem em um momento de reformas do contexto educacional e, mais especificamente, em meio à reforma curricular dos cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior (IES)³³. Nesse sentido, vários deles preocuparam-se com análises de currículos específicos dos cursos e dando ênfase à discussão licenciatura versus bacharelado e generalista versus especialista. Dos autores que discutiram e discutem, veementemente, nessa “querela” ainda presente na área, destacamos Faria Júnior (1987, 1989 e 1992).

Das questões estudadas pelo autor, chamou-nos a atenção, por exemplo, a discussão sobre a dimensão profissional da área interligada à dimensão acadêmica. A primeira, com base em concepções de profissão e profissionalismo, não deixando de analisar, também, a legislação – Resolução nº 69/69 e Resolução nº 03/87 – que permitiu e permite a formação do generalista ou o que pode ser denominado de “licenciatura camuflada”, o que significa dizer que a formação tem “olhado” para o mercado e tentado formar um professor que saiba de tudo um pouco para supri-lo.

³³ Houve um crescimento desordenado das IES no Brasil e, concomitantemente, uma expansão quantitativa de cursos de Educação Física. Para se ter uma idéia, o número de escolas de formação de profissionais de Educação Física no Brasil cresceu, entre 1925 e 1971, de 05 (cinco) em 1939, para 09 (nove) em 1964, para 42 (quarenta e duas) em 1971, totalizando 56 (cinquenta e seis) no final do período (COSTA, 1971, p. 43 a 77).

No que diz respeito à dimensão acadêmica, o autor discute questões fundamentais como o que representa o trabalho em Educação Física, se um mesmo corpo de conhecimento pode consubstanciar duas profissões distintas (licenciatura e bacharelado) e aborda, ainda que, tangencialmente, o que vem a ser Educação Física.

Não é de nosso interesse descrever essa produção sobre formação profissional em Educação Física porque vários artigos, livros, dissertações e/ou teses de autores da área realizaram tal trabalho.³⁴ Entretanto, vale indicar alguns estudos que possibilitam traçar ou identificar a visão predominante sobre a temática.

Apesar de algumas controvérsias, o início dos anos 80 é considerado um dos pontos de partida para repensar a Educação Física brasileira. Da produção veiculada com esse objetivo, é imprescindível que citemos o livro de Medina (1983) que, a partir de uma análise das respostas dos alunos de um curso de Educação Física, conclui que o desafio é a construção de uma Educação Física revolucionária em contraposição a uma Educação Física convencional gestada por uma consciência ingênua comum na área.

Da produção mais específica sobre formação profissional, veiculada nessa década, consideramos representativo os estudos de Fensterseifer (1986), Carmo (1987), Costa (1988), Pellegrini (1988) e Moreira (1988).

O primeiro buscou identificar e analisar, por dentro dos processos de formação profissional, que critérios sustentam determinadas concepções sobre Educação Física, esporte e formação profissional, baseadas no paradigma curricular “técnico-linear de Tyler”, cujo princípio básico, segundo o autor, é preparar indivíduos para ocupar funções específicas na sociedade.

O trabalho de Carmo (1987) adentra mais às especificidades de um curso de Educação Física e em suas disciplinas, analisando os planos de ensino e os

³⁴ Vale à pena conferir essa revisão na dissertação de mestrado “Sobre o Conhecimento que Orienta a Formação Profissional em Educação Física Brasileira”, de autoria do professor Nelson Figueiredo de Andrade Filho. O autor resgata a história da formação profissional em educação física antes da criação de escolas superiores (1787 a 1938), depois da criação de cursos superiores universitários (1939 a 1969) e depois da expansão dos cursos superiores universitários (1970 a 2000).

instrumentos de avaliação de conteúdo, a fim de compreender melhor a situação da aprendizagem na formação de professores de Educação Física.

Os trabalhos de Costa (1988), Pellegrini (1988) e Moreira (1988) estão reunidos em um mesmo livro intitulado “Educação Física e Esportes na Universidade.” A primeira autora, defende uma

[...] educação física que seja uma ação política, que detenha as características da participação, isto é, dialógica, democrática e autogestionária; uma educação física socialmente produtiva, isto é, que se dê na práxis (ação-reflexão), no trabalho e na criatividade; uma educação física libertadora” (COSTA, 1988, p. 211).

Partindo desta versão, propõe uma reestruturação do curso de graduação, em uma perspectiva aberta de currículo que tente ultrapassar a visão técnico-esportiva predominante na Educação Física.

Pellegrini (1988) preocupa-se, assim como os outros autores, com maior ou menor ênfase, com a interdependência entre a dimensão acadêmica e profissional da área. Volta-se, portanto, para aspectos como a identidade da Educação Física, o corpo de conhecimento em Educação Física, as relações entre o conhecimento básico e o conhecimento específico, a formação generalista e especialista e a ação prática e o ensino acadêmico.

O artigo de Moreira (1988) não foge às questões já mencionadas, discutindo mais intensivamente, a necessidade de repensar a formação do licenciado e do bacharel em Educação Física.

Aos três últimos (Pellegrini, Costa e Moreira), acrescenta-se o artigo de Oliveira (1988), que analisam a situação da Educação Física brasileira àquela época e propõem diretrizes, e/ou caminhos para a elaboração de propostas que se torna obrigatório em função da Resolução nº 03/87. Estes trabalhos orientam-se por uma discussão que já estava presente na área, em torno da identidade da área, do perfil do profissional e da ainda “tímida” aproximação entre a Educação Física e a Educação brasileiras.

Ao que nos parece, os problemas, denunciados pelos autores e que constantemente são retomados pela área, nortearam a produção da Educação Física década de 80 e contribuíram para a configuração de um clima de reformas e revisões, colocando a temática curricular ou reforma curricular no centro dos debates.

Essa discussão, como afirmamos, ainda se faz presente na área, conforme pudemos identificar, tanto na produção do início quanto do final da década de 90, a partir dos trabalhos – do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional/Campo de Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) – analisados por nós mais adiante. Entretanto, as análises voltadas para o currículo prescrito na década anterior vêm cedendo lugar às preocupações com a prática pedagógica no interior do curso na formação em nível superior assim como a prática pedagógica dos docentes do ensino básico; aos estudos sobre o distanciamento entre formação inicial e realidade da educação nas escolas onde o profissional atua; sobre a identidade profissional e processo de formação do professor(a) de Educação Física; sobre a constituição dos saberes docente e sobre crescimento significativo do uso de referenciais utilizados na área da Educação e dos estudos pedagógicos em pesquisas da área da Educação Física.

Uma das obras de referência publicada nos anos 90, pela grande repercussão e divulgação na área, foi o livro “Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI”. Nele foram reunidos, na ordem mencionada, vários autores e temáticas tais como : perspectivas da história da educação física e dos esportes, perspectivas da corporeidade, perspectivas da motricidade, perspectivas do esporte, perspectivas da recreação e do lazer, perspectivas da educação física escolar e perspectivas da formação profissional.

Interessante notar que a temática formação profissional é colocada no final da obra e que, após a leitura completa do livro, identificamos nesta parte a presença de alguns dos problemas levantados nas temáticas anteriores. Isto mostra que a formação profissional reflete problemas ligados à outras dimensões acadêmicas da área.

O texto de Faria Júnior (1992), nesse livro, discute sobre o trabalho do professor de Educação Física no Brasil e aponta algumas de suas contradições presentes no

processo de formação inicial. O artigo de Betti (1992) discorre sobre formação e ação profissional, destacando a importância da formação com um sólido referencial teórico, com vistas a uma nova prática. Além disso, faz uma reflexão sobre o ensino no interior dos cursos e sobre o dilema especialista versus generalista.

Nessa mesma perspectiva de críticas ao processo de formação em Educação Física, podem ser citados outros trabalhos, como o artigo de Taffarel (1992) e sua tese de doutorado intitulada “A Formação do Profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física” (1993).

No artigo, a autora analisa as seguintes questões: 1. O que significa realizar uma análise de currículo? 2. Que possibilidades a filosofia e a ciência nos oferecem para cumprir esta tarefa ou este objetivo? 3. Quais os temas, problemas e orientação teórica que, hoje, no Brasil, estão presentes na discussão sobre o currículo para o 1º, 2º e 3º graus na área de Educação Física? 4. Quais as possibilidades e alcances da interferência do movimento estudantil ou dos estudantes e de suas associações nas questões curriculares?

Na tese, investiga: 1. Como se dá a organização do processo de trabalho na sociedade capitalista em geral e sua relação com o trabalho na escola e na sala de aula, em termos de sua organização e de sua dinâmica interna? 2. Qual é o projeto político-pedagógico para a formação de profissionais na graduação da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade de Campinas (UNICAMP)? 3. Como se dá o trato com o conhecimento (produção e apropriação), no curso de Educação Física da FEF/UNICAMP e como isto é percebido pelos envolvidos no processo de trabalho pedagógico? 4. Que possibilidades existem para a superação das contradições presentes nos cursos de formação de profissionais de educação física, no que se refere ao trato com o conhecimento?

Como pode ser visto, a produção veiculada nessa década inclui problemas de natureza pedagógicas dos cursos de formação. Discute modelos curriculares e faz propostas de um modelo de ensino reflexivo (BETTI & BETTI, 1996); reflete sobre as disciplinas científicas na grade curricular dos cursos de Educação Física e discute

ainda a postura e a perspectiva dos professores dessas disciplinas (FARINATTI, 1998).

Paulatinamente, emergem e se desenvolvem investigações centradas nos problemas pertinentes à formação do(a) professor(a) de Educação Física nos cursos de licenciatura/formação inicial e à prática pedagógica de professores formadores em educação infantil, ensino fundamental ou médio.

Nosso estudo está na área da formação inicial e, particularmente, com as ações/interações dos alunos, ou seja pelo entrecruzamento de suas experiências sociais e de suas experiências curriculares que, por certo, modificam essa formação.

Encontramos algumas pesquisas/investigações na área em que o objeto de estudo aproxima-se do nosso. O livro “Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigação, prática” (1996) escrito por Francisco Carreiro da Costa investiga a formação inicial na realidade portuguesa. Analisa a formação do ponto de vista das diferentes orientações conceituais e procura descrever os saberes e as competências necessárias a um programa de formação. Neste livro, o autor preocupa-se em compreender os processos e contextos de influência e de aprendizagem durante a formação da profissão docente, considerando que ela se realiza antes mesmo do ingresso do aluno no curso e que a aprendizagem se desenvolve por observação. Costa descreve, detalhadamente, as expectativas de prática profissional dos alunos do curso, identificando seus significados, bem como as expectativas e percepções desses alunos no início e ao final da formação inicial. Enfatiza a importância da Supervisão Pedagógica para a formação didática dos professores em um processo de análise e de reflexão sobre a atividade educativa.

Os trabalhos das professoras Renata Machado de A. Gori e Cecília Borges, ambos dissertações de mestrado desenvolvidas em Programa de Pós-Graduação em Educação, investigam a prática pedagógica e o processo de formação de professores de Educação Física. A primeira autora procurou descrever e analisar a inserção do professor iniciante na escola, suas dificuldades/possibilidades, mostrando como os quatro professores participantes da pesquisa constroem suas prática docentes. Borges (1998) buscou entender como dois professores – sujeitos

da pesquisa – constróem suas práticas pedagógicas, com ênfase nas questões da construção dos saberes docente.

Apesar de não profundarem ou abordarem diferentes aspectos da formação inicial e da prática pedagógica, os três estudos consideram a trajetória de vida e as experiências dos alunos e professores antes e durante a formação inicial como elementos que exercem fortes influências tanto na formação inicial quanto na prática pedagógica.

Os trabalhos do Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional/Campo de Trabalho do CBCE

Um total de 76 trabalhos foi apresentado no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional/Campo de Trabalho do CBCE, na forma de comunicação oral nos congressos de 1997, 1999 e 2001. Outros 93 trabalhos, também pertencentes ao GTT, foram apresentados sob a forma de pôsteres. Tomamos apenas os trabalhos de comunicação oral como referência para análise porque apresentam a publicação dos textos na íntegra.

No X CONBRACE (1997), foram apresentados 24 trabalhos. Desses, dez textos (41,6%) abordaram a formação inicial; dois (8,3%) discutiram a formação continuada; cinco (20,8%) estudaram a prática pedagógica; três (12,5%) pesquisaram a identidade e a profissionalização da Educação Física; dois (8,3%) abordaram o tema Educação Física e trabalho; e outros dois textos (8,3%) são de natureza teórica com base na literatura da área.

Tema	Objetivo ou Foco de Interesse
Formação inicial	Problemas comuns às licenciaturas em geral (distanciamento teoria e prática, licenciatura e bacharelado) Políticas educacionais, reformas curriculares, projeto político-pedagógico, propostas de ensino para disciplinas de formação específica Educação Física infantil no curso de magistério, formação no curso de magistério para o trabalho com populações indígenas.
Formação continuada	Projeto de capacitação docente de uma rede municipal de ensino da região sul do País Integração graduação e pós-graduação em Educação Física para a região nordeste do Brasil
Prática pedagógica	Experiência na prática de ensino e no estágio supervisionado Constituição do saber docente Vivência pedagógica dos alunos em um projeto de extensão Concepção pedagógica sobre o lúdico
Identidade e profissionalização da Educação Física	Identidades construídas pelo professor de Educação Física Atuação de professores leigos Regulamentação da profissão
Educação Física e trabalho	Condicionantes sociais, políticos-econômicos e culturais que vêm interferindo no processo de definição do mundo do trabalho Exclusão dos idosos do mercado de trabalho
Ensaaios teóricos com base na literatura da área	Tendências das publicações no campo do currículo Posições presentes na produção do campo sobre licenciatura e bacharelado na Educação Física

Quadro 4 - Temas e objetivos dos textos apresentados no X CONBRACE

No XI CONBRACE (1999), foram apresentados 21 trabalhos na forma de comunicação oral. Os temas abordados foram: formação inicial, com um total de treze textos (61,9%); prática pedagógica, com três (14,2%); identidade e profissionalização, com dois (9,5%); e, com um texto (4,7%) cada, os seguintes temas: Educação Física e trabalho, formação continuada e formação inicial e continuada.

Tema	Objetivo ou Foco de Interesse
Formação inicial	Currículos de cursos de formação em Educação Física Reformas curriculares e políticas educacionais Disciplinas de formação específica Concepções de alunos sobre disciplinas do curso, processo ensino-aprendizagem, estágio e processo de leitura dos alunos durante o curso
Formação continuada	Impacto de um programa de formação permanente sobre a prática pedagógica dos professores
Formação inicial e continuada	Experiência realizada na disciplina Prática de Ensino entre alunos em formação e professores, diretores e supervisores de escola
Prática pedagógica	Prática de professores formadores Prática de professores do ensino fundamental e sua articulação com a formação
Identidade e profissionalização	Perfil do profissional de ginástica de academia Perfil do profissional de Educação Física que se deve formar
Educação Física e trabalho	Área de atuação (formal e não formal) do professor de Educação Física

Quadro 5 - Temas e objetivos dos textos apresentados no XI CONBRACE

No XII CONBRACE (2001), foram apresentados 31 trabalhos. Desse total, 16 textos (51,6%) enfocaram a formação inicial; dois (6,4%) abordaram a prática pedagógica; três (9,6%) realizaram análise de produção da área; seis (19,3%) se preocuparam com a relação Educação Física e trabalho; três (9,6%) discutiram a questão da profissionalização da Educação Física e a identidade docente; e um texto (3,2%) discutiu formação continuada.

Tema	Objetivo ou Foco de Interesse
Formação inicial	Abordagem curricular e políticas educacionais Avaliação dos impactos do currículo para o contexto escolar Relação teoria e prática Experiências sociais dos alunos e como essas interferem no currículo de formação Interesses do aluno do curso quanto a área de atuação Discussão sobre formação para ser professor ou técnico Apresentação de propostas para a formação em Educação Física Representação da Educação Física produzida por alunos ingressantes no curso de Educação Física Modos de interferência das representações sociais dos docentes sobre os processos de reforma curricular dos cursos Disciplinas específicas e construção de saberes na formação inicial
Formação continuada	O que os professores de uma rede de ensino entendem por formação continuada
Prática pedagógica	Professores de Educação Física em início de carreira Conhecimentos utilizados pelos professores de Educação Física na prática cotidiana Perfil da prática pedagógica mediante os ciclos que caracterizam o percurso profissional dos professores de Educação Física
Profissionalização e identidade	Regulamentação da profissão Como os professores constroem e interpretam seu trabalho docente
Educação Física e trabalho	Aspectos políticos da formação humana Estudo e análise sobre o espaço não formal de atuação Ocupação do mercado de trabalho e questão de gênero
Análise de produção teórica da área	Produção em Educação Física e esportes Acervo da biblioteca de um laboratório de estudos da área Artigos sobre formação profissional publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte

Quadro 6 - Temas e objetivos dos textos apresentados no XII CONBRACE

Em síntese, podemos construir o seguinte quadro:

	1997	1999	2001
Formação Inicial	10 textos	13 textos	16 textos
Prática Pedagógica	5 textos	3 textos	3 textos
Formação Continuada	2 textos	1 texto	1 texto
Identidade e Profissionalização	3 textos	2 textos	2 textos
Educação Física e Trabalho	2 textos	1 texto	6 textos
Formação Inicial e Continuada	-	1 texto	-
Revisão Bibliográfica	2 textos	-	-
Análise de Produção	-	-	3 textos
Total	24 textos	21 textos	31 textos-

Quadro 7 – Quadro geral das temáticas discutidas nos textos publicados nos Anais

Encontramos uma diversidade significativa de temáticas estudadas e apresentadas no GTT Formação Profissional/Campo de Trabalho do CBCE, por isso buscamos reunir os textos de acordo com seus respectivos objetos de estudo.

Consideramos como *formação inicial* os textos que trataram de questões diretamente relacionadas com o curso de graduação em Educação Física, do ponto de vista dos problemas da licenciatura e/ou bacharelado, das reformas curriculares, das políticas educacionais, das disciplinas de formação específica, assim como questões afetas aos professores e alunos durante a formação.

Na coluna *prática pedagógica*, reunimos aqueles textos que enfocaram o trabalho/ação que envolve a relação professor-aluno, a prática de professores formadores, os ensinos médio, fundamental ou educação infantil e o processo de construção dos saberes dos professores.

Em *formação continuada*, agrupamos os trabalhos preocupados com a continuidade da formação de professores no cotidiano escolar e nos cursos de pós-graduação.

Na categoria *identidade e profissionalização*, encontrada a partir dos próprios trabalhos, reunimos estudos que discutiram a construção da identidade do professor ou da profissão.

Consideramos em *Educação Física e trabalho* estudos que discutiram a relação entre a formação e os campos de atuação profissional nos espaços formal ou informal.

Os textos que estudaram a relação entre a graduação e a ação pedagógica e/ou estudos do professor em desenvolvimento profissional foram reunidos na categoria *formação inicial e formação continuada*.

Consideramos no agrupamento natureza teórica com base na literatura da área aqueles textos que apresentam um mapeamento de determinada temática, análises de produção e os textos que estudam uma produção específica.

A análise dos 76 trabalhos apresentados permitiu identificar uma preocupação acentuada com a formação inicial. Entretanto, pouco se discutiu sobre a formação do professor de Educação Física para atuar em Escola (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Observa-se que os estudos sobre formação inicial em Educação Física enfocaram, acentuadamente, a discussão sobre bacharelado e/ou licenciatura e reformas curriculares.

Essa indefinição do tipo de formação tem contribuído para consolidar uma “licenciatura ampliada” responsável pela formação de professores para atuar em escolas e fora delas, fomentar o distanciamento entre a Educação e a Educação Física e ampliar o equívoco, ainda existente na área, no que se refere ao entendimento de currículo.

Dentre os estudos sobre formação inicial, localizamos três textos apresentados em 2001 que tomaram os alunos em formação como sujeitos das pesquisas. Dois deles investigaram a área de interesse e concepção de Educação Física do aluno ingressante no curso e um outro, de nossa autoria, buscou identificar as experiências sociais dos alunos.

O que mais ficou evidenciado, na análise dos textos cuja temática classificada por nós como prática pedagógica, foi o fato de que parte inexpressiva enfocou a prática de professores atuando em escolas na educação básica, bem como pouco significativo foi o número de estudos relacionados com a formação continuada.

Questões comuns à temática identidade e profissionalização e Educação Física e trabalho foram a regulamentação da profissão e a valorização do espaço não-formal como campo promissor para atuação do professor de Educação Física. Estas duas questões frutos do momento por que passa a discussão sobre diretrizes curriculares para a Educação Física. Tais diretrizes situam a Educação Física na área da saúde e apresentam um leque de opções para a atuação do graduado em Educação Física para além do espaço escolar.

É importante registrar o surgimento de estudos que realizam análise da produção da área. Esse fato revela o “estado da arte” de determinadas temáticas ao mesmo tempo em que permite um avanço teórico.

Finalmente, a diversidade de temas encontrada no interior do GTT mostra a necessidade de delimitar melhor o que a área vem chamando de Formação Profissional/Campo de Trabalho. Talvez a criação de um espaço para trabalhos sobre formação do professor e currículo e outro espaço para refletir sobre Educação Física e trabalho melhoraria a dinâmica de trabalho dentro do CBCE. Para além disso, os centros formadores precisam definir melhor o perfil do profissional que desejam formar, deixando claro se a opção é pela formação do professor ou pela formação de um profissional cuja atuação ocorrerá em espaços não escolares.

Nesse sentido, é pertinente a preocupação de Carreiro da Costa (1996), quando destaca a ausência de uma cultura profissional da área que possibilite um consenso sobre objetivos, finalidades, conteúdos e procedimentos que devem integrar a formação de professores. Essa ausência é ocupada pela “cultura da diversidade”, na qual “[...] cada acadêmico e cada profissional parece possuir a sua própria orientação e perspectiva do que é a profissão, realidade que se torna mais grave se atendermos que a maioria das concepções foram geradas fora do campo profissional específico da Educação Física” (CARREIRO DA COSTA, 1996, p. 11).

Ao que nos parece, é uma realidade profissional que transcende os limites da realidade portuguesa – lugar de investigação do autor. Nosso estudo também identificou uma ampla diversidade de concepções, de perspectivas, de valores e de ações por parte dos alunos do curso com base em suas múltiplas experiências sociais. Há de se observar que este problema é comum a vários outros cursos, uma vez que sempre há divergências em relação a concepções e perspectivas sobre a formação de profissionais em diferentes campos, pois os valores e a visão sobre as profissões podem ser bastante divergentes ou em alguns casos, apresentam apenas certas divergências.

Como já dissemos, nos textos apresentados no GTT também é comum notarmos essa diversidade, tanto no campo de trabalho quanto na concepção de formação profissional, que abarca diferentes concepções de currículo, de prática pedagógica, de identidade e profissionalização, de formação inicial e formação continuada para atuação em escolas ou outro espaço.

Percebe-se uma ausência, por exemplo, de pesquisas sobre formação inicial que reflitam, sobretudo, as relações construídas, no currículo, pelos futuros professores e professores formadores durante a formação. Também fica evidente a falta de pesquisas que investiguem a relação da formação inicial em Educação Física com a reprodução ou transformação das práticas escolares e não escolares transportadas pelos alunos/futuros professores para dentro dos cursos de formação inicial.

PARTE III: UMA COMPREENSÃO DO OBJETO

Nesta parte, mais propriamente, os três capítulos iniciais, voltam-se para interpretar/compreender melhor as experiências sociais dos alunos construídas anteriormente a formação inicial em Educação Física; as experiências sociais dos alunos na transição do ensino médio para o ensino superior no momento da escolha do curso; e as experiências sociais dos alunos no decorrer da formação inicial, focando a hierarquização de disciplinas, as escolhas de disciplinas e as relações com os saberes dessas disciplinas. Nos capítulos finais, é discutido as experiências sociocorporais dos alunos e a formação inicial, a fim de interpretar/compreender, as influências das trajetórias individuais no transcorrer do curso.

Buscamos, de forma similar à etnografia, interpretar o fluxo das falas sociais dos alunos do curso, de maneira que pudéssemos entendê-las em um contexto pesquisável. Para Clifford Geertz (1987, p. 37),

Nossa dupla tarefa é descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos nossos sujeitos, o 'dito' no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas, porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano...

Durante a interpretação preliminar realizada no decorrer do trabalho de campo e na interpretação final, foram se configurando categorias de análise que se transformaram em possibilidades de temas para um estudo mais aprofundado. Esses temas foram organizados e analisados abaixo a partir da escrita dos "memoriais" a das falas das entrevistas em grupo e individual.

Capítulo 4 - As experiências sociais dos alunos construídas anteriormente à formação inicial em Educação Física

Velhos tempos! Bons tempos...: as experiências sociocorporais construídas no ensino fundamental

A forma como indicamos a elaboração do “memorial” favoreceu as lembranças dos tempos escolares vividos no ensino fundamental e médio, bem como dos registros mais ligados à Educação Física e às atividades corporais fora do espaço escolar. Buscamos identificar as experiências sociais, ligadas às atividades corporais, vivenciadas pelos alunos analisando as ações que subsidiam tais construções e as interpretações dessas experiências. Esses elementos, de acordo com Sacristán (2000), estudioso do currículo, são construídos nas relações e interações dentro da realidade social e das experiências.

O “memorial” foi material propício para iniciar essa análise. Nele, encontra-se um conjunto de histórias, crenças e mitos repletos de significados, valores e atitudes que conduzem a trajetórias diferenciadas, também presentes nas entrevistas.

A oportunidade de resgatar o passado, proporcionada por instrumentos do tipo do “memorial”, significou, para os vinte e oito alunos envolvidos na primeira parte de coleta de dados desse estudo, uma proposta diferente. Determinadas passagens dos “memoriais” expressaram percepções bastante subjetivas das trajetórias dos alunos, como as boas lembranças da infância na escolarização e na Educação Física; as lembranças negativas de uma vida sofrida, com pouco recurso financeiro e lembranças traumáticas de envolvimento com drogas e, em decorrência, de marginalização e exclusão por parte dos colegas da escola. Em alguns momentos, tivemos a impressão de que a memória dos alunos parecia materializar-se no registro escrito, tal como na história oral referida por Paul Thompson.³⁵ Às vezes, o que falavam parecia muito distante desse tempo, localizado em um passado muito longínquo, mas que se situava aproximadamente entre quinze e vinte anos.

³⁵ Ver mais a esse respeito em : THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral.

Alguns chegaram a expressar saudades dos velhos tempos – *“Lembro com saudades.... o recreio era quase sempre de 1 hora, jogávamos ‘pelada’, pique, subíamos nas árvores (tirar jaca, jambo, mexerica...), tempos bons”* (Aluna do 9º período). Outros perceberam que suas respectivas trajetórias influenciaram e/ou determinaram suas escolhas profissionais – *“[...] agradeço a oportunidade de relembrar momentos, há muito, esquecidos em minha memória e, que sem dúvida, foram importantes para a escolha do curso que presto nesta universidade”* (Aluno do 5º período).

Um certo saudosismo marcou parte dos “memoriais”; por um lado, associado a experiências dentro da escola; por outro, a experiências fora dela. Em ambos, a experiência com esportes e/ou outras atividades corporais são características marcantes.

Pode-se dizer que as vivências escolares, nas aulas de Educação Física, no processo de escolarização no ensino fundamental e também no ensino médio, foram resgatadas pelos alunos a partir de caracterizações gerais, decorrentes das transformações da própria área ou de variações históricas, que podem ser consideradas elementos de análise em estudos no campo da sociologia do currículo – mais propriamente, na área da história das disciplinas escolares³⁶. Fora da escola, as vivências limitam-se, quase que exclusivamente, à prática esportiva em escolinhas de esportes, não deixando de ocorrer registros ligados à dança ou à ginástica.

A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil, bem como as pesquisas sobre a Educação Física como prática social, nessa fase, são bastante recentes. Para Sayão (1997, p. 263), “[...] uma proliferação de ‘escolinhas infantis’”, nas décadas de 70 e 80, abriu perspectivas de um novo espaço de trabalho para profissionais de Educação Física. No entanto, algumas sérias críticas são levantadas sobre esse movimento apontando a precariedade da formação desses profissionais quanto ao trato com conhecimentos específicos para atuar na Educação Infantil,

³⁶Essa área busca explicar a gênese e a evolução das disciplinas escolares, bem como a predominância de algumas tendências na organização e estruturação do conteúdo e nos métodos de ensino além de apontar as mudanças ocorridas ao longo dos tempos. Conferir em: (SANTOS, 1990; CHERVEL, 1990; GOODSON, 1995).

tanto na escola, como fora dela, além da crítica sobre a indefinição da identidade na área.

Mediante essas e outras reflexões no campo, a prática pedagógica da Educação Física Infantil sofreu e ainda sofre influência de diversas concepções. As aulas consolidam a abordagem recreacionista, desenvolvendo atividades com um fim em si mesmas, e/ou trabalham também com a psicomotricidade, muitas vezes, agindo como suporte ou reeducação de qualidades específicas utilizadas nas atividades de sala de aula, no processo de alfabetização, ou ainda reproduzem, precocemente, o sistema esportivo, por meio do desenvolvimento motor (SAYÃO, 1997).

Nossos depoimentos não apresentam lembranças das aulas de Educação Física na Educação Infantil (0 a 6 anos). Entretanto, as trajetórias dos alunos, relacionadas com a vida escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, indicam: a) influência da recreação – *“A Educação Física era no pátio da escola. Lembro-me que participávamos de jogos e brincadeiras diversas, incluindo a tradicional queimada, acertar um alvo com uma bola [...]”* (Aluno do 5º período); b) influência do esporte – *“A Educação Física acredito que não foi diferente da maioria das escolas públicas, onde quase sempre as aulas são de futebol para os meninos e vôlei ou queimada para as meninas [...]”* (Aluno do 1º período); c) ausência da Educação Física como componente curricular – *“A Educação Física primária (1ª à 4ª série) não tinha nenhuma atividade, era apenas ‘recreios’ e às vezes, alguns ensaios para festividades.”* (Aluna do 5º período); d) falta de um conteúdo estruturado e organizado por parte do professor da disciplina – *“Cursei de 1ª à 4ª série em Escola Estadual do meu bairro (EEPG Antônio Esteves) [...]. Esta dispunha de uma quadra e bolas, mas a maioria das aulas de Educação Física consistiam em subir e descer o morro onde a escola se situava [...]”* (Aluno do 9º período).

Esses depoimentos evidenciam diferentes aspectos da Educação Física nas primeiras séries do ensino fundamental. Em Primeiro lugar, demonstram uma certa desorganização no trato com a disciplina como componente curricular, substituindo ou reduzindo os saberes da Educação Física para essa faixa etária a atividades com um fim em si mesmas. Em segundo lugar, no que se refere a influência do esporte,

deixam explícito a questão de gênero presente desde as séries iniciais, também no interior da Educação Física.

Analizando algumas pesquisas³⁷ a respeito da questão de gênero no ensino da Educação Física, observamos elementos que se cruzam. Parece que as relações sociais entre o feminino e o masculino são construídas em separado, ao mesmo tempo em que o esporte ou a forma como é tratado, influencia e/ou determina para a consolidação dessa separação. Podemos identificar o cruzamento desses elementos quando o aluno enfatiza “[...] *futebol para os meninos e o vôlei ou a queimada para as meninas.*” Nesse caso, os respectivos conteúdos servem ou vem servindo para naturalizar as diferenças a partir do biológico e legitimar uma relação de dominação (ALTMANN, 1998).

As trajetórias relacionadas com a vida escolar nas séries finais do ensino fundamental, indicam a predominância da prática esportiva como conteúdo principal – “[...] *a Educação Física era muito dinâmica, com a realização de torneios internos em várias modalidades esportivas como também em nível municipal, quando tive a felicidade de participar de alguns (basquete, handebol, futebol) representando a escola*” (Aluno do 5º período). “*Da 5ª a 8ª séries estudei no Salesiano. Foi lá que eu tive na Educação Física, contato com algumas modalidades desportivas que até então não havia oportunidade de praticar. Naquela época, tive a oportunidade de vivenciar o handebol, futebol de salão e de campo, vôlei, basquete e atletismo.*” (Aluno do 5º período)

A supremacia do esporte no ensino da Educação Física de 5ª a 8ª séries indica uma outra característica, às vezes, associada a questão de gênero já mencionada: a valorização dos mais aptos/habilidosos para a atividade esportiva – “*Como eu já tinha uma boa conduta para o desporto, eu sempre era convocada para as equipes na qual eu compunha os times de futsal, voleibol, handebol e basquetebol. Assim, foram os quatro anos até eu concluir o fundamental:*

³⁷ Dentre elas, a dissertação de mestrado intitulada “Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física, autoria de Helena Altmann, 1998.

colecionando medalhas” (Aluna do 5º período), e em consequência disso, a exclusão³⁸ dos considerados menos aptos/habilidosos para a atividade esportiva.

Essa exclusão é lembrada por uma aluna do 5º período no seguinte depoimento: *“No ginásio (5ª à 8ª série) entraram algumas modalidades de jogos e atletismo e lembro perfeitamente de minha professora, muito bonita, elegante, simpática e carinhosa, mas acredito que para ela, alguns alunos sem porte atlético ou que não demonstrassem nenhuma habilidade específica para (queimada, vôlei, corrida com ou sem barreira, salto em altura ou extensão e etc...) atividades físicas, não eram estimulados ou não deveriam estar ficando à sombra daqueles que sobressaíssem. Eu era uma das sombras, era pequena (não desnutrida) e não tinha força alguma para um bom saque, uma boa impulsão ou uma boa velocidade, não era estimulada para me desenvolver e pouco fazia parte de campeonatos da escola.”*

Os sentimentos de frustração e incapacidade causados pela exclusão são marcantes no caso de outra aluna do 5º período – *“Na 8ª série, não sei por que não iria ter mais aulas de dança para as meninas, seria somente esporte. Então, essa minha professora de dança começou a dar esporte e era um fracasso. Além de eu não gostar muito da aula dela, eu não tinha um bom rendimento, enquanto as outras alunas tinham. Eu era um desastre. Ninguém me chamava para jogar, principalmente, no vôlei. Tomei pavor.”*

Em alguns casos, a exclusão, quase sempre, ligada ao estereótipo do porte atlético, levou à procura por outras atividades – *“Eu era uma criança gordinha que não gostava muito de Educação Física, pois era uma coisa obrigatória e que apesar de gostar e tentar praticar esportes, entrando no time da escola, não dava muito certo, pois nunca fui boa em esportes, mas eu gostava e praticava dança”* (Aluna do 1º período).

³⁸ Pode ser visto nos depoimentos que essa exclusão acontece tanto por parte do professor da disciplina quanto por parte do próprio aluno.

São do sexo feminino os depoentes que apresentaram os três registros que sinalizam a exclusão que ocorre, fundamentalmente, por causa da forma como o esporte, enquanto conteúdo, é tratado pelos professores nas aulas. Evidências de que a exclusão na Educação Física é uma ação discriminatória e está interligada com questões de gênero conforme evidenciado. Essa ação, algumas vezes, parece influenciar e/ou determinar a construção de experiências sociais corporais “permitidas” e mais “apropriadas” às meninas, como a dança e/ou ginástica. Por terem passado pela experiência de exclusão, considerando os valores e sentimentos internos de frustração e de incapacidade, as três alunas construíram caminhos alternativos e, no curso, conforme veremos adiante na análise, realizam escolhas coerentes com suas trajetórias.

O problema do “esporte na escola” tem sido discutido por vários autores da área. Tem sido problematizada, por exemplo, a transposição do esporte para dentro da escola sem maiores questionamentos sobre as normas e valores sociais com os quais ele vem impregnado, como a supervalorização da competição, a exclusão dos “menos habilidosos” e “mais fracos”, a seletividade, o preconceito entre sexos, e outras contradições.

Há uma forte identificação com esportes por parte dos alunos e as instituições de ensino parecem aproveitar-se dessa predisposição, constituída socialmente, para consolidar/reproduzir o sistema esportivo, principalmente, no que se refere à seletividade para a formação de equipes escolares.

Com base nas diferentes definições sobre a ação mencionadas por Dubet (1994), essa ação individual de auto-exclusão dos alunos das aulas produz determinadas experiências sociocorporais na Educação Física e pode ser pensada como resultado de uma interação (modelo da comunicação) em que os alunos se relacionam com o professor, com outros alunos e com os saberes. Nessa interação, a ação de se auto excluir pode ser compreendida como uma maneira de manifestar a não identificação com aquele saber ou com a forma como ele está sendo desenvolvido e, também, como estratégia (modelo da ação racional) diante de alguma dificuldade ou de falta de interesse, não previamente decidida e que pode ser redefinida em meio ao desenvolvimento das aulas.

Por outro lado, não deixou de ocorrer, também, nos depoimentos, testemunhos de uma relação mais harmônica com a disciplina. Em menor proporção (nove, no total de vinte e oito) do que nos depoimentos anteriores de exclusão, frustração, sentimento de incapacidade, etc., essa relação harmônica é marcada pela forte identificação, dentro das aulas, de alguns alunos com o esporte.

No conjunto dos nove depoimentos, a relação mais harmônica ficou evidenciada por parte dos seis alunos do sexo masculino, e a relação de estranhamento, por três alunas do sexo feminino. O depoimento de uma das alunas declara: *“Quando cheguei na 5ª série, influenciada pela mídia, entrei para o time de voleibol do colégio, como era muito baixinha, fui ser levantadora. Na 8ª série, ganhamos o estadual de escolas. Foram momentos muito divertidos que sempre me trazem boas lembranças [...]”* (Aluna do 9º período).

As outras duas alunas reafirmam o gosto pelas aulas de Educação Física por causa do conteúdo esporte – *“Na escola, sempre gostei muito das aulas de Educação Física e participei ainda das escolinhas de vôlei, handebol [...]”* (Aluna do 1º período). *“Sempre joguei de tudo mas a minha paixão foi e continua sendo o vôlei. Na 6ª série entrei na seleção da escola ao mesmo tempo em que comecei a treinar pelo time do Atlético Tênis Clube de Vila Velha [...]”* (Aluna do 1º período).

A identidade ou não dos alunos e alunas com o esporte, levando-se em conta a forma como este vem sendo trabalhado nas aulas de Educação Física, parece gerar conflitos internos individuais e/ou coletivos. Se a(o) estudante gostar de determinadas práticas esportivas e conseguir se sobressair na turma, a ação pode ser de inclusão se a(o) estudante não gostar e não se destacar com relação aos outros alunos, a ação pode ser de exclusão. Em meio a essa prática comum, confirmada pelos relatos, as alunas são mais excluídas das aulas do que os alunos.

Se considerarmos os princípios dessa ação, diremos que há uma diversidade intrínseca que possibilita transformá-la em experiência; que essa ação não é previamente definida, mas que vai sendo estabelecida nas relações entre os alunos, o professor e a disciplina; que essa ação é fruto das relações vividas nas aulas. De maneira mais específica, diremos que essa ação, resultante de lógicas de ação, é

constitutiva das experiências sociais dos alunos, construídas na Educação Física antes do ingresso no curso.

A diversidade da qual falamos, remete à pluralidade e heterogeneidade de ações concretizadas pelos alunos dentro da disciplina em meio ao jogo de inclusão, exclusão e auto-exclusão das aulas, bem como à pluralidade de razões/lógicas pelas quais as ações acontecem. Sem dúvidas, essas ações vão sendo modificadas com as relações sociais vividas por seus respectivos atores.

Ao analisar esse jogo, específico e recorrente nos depoimentos, em que o esporte ou a maneira como vem sendo trabalhado é a grande responsável pela exclusão do(a) aluno(a), seja por parte do professor, seja pela própria iniciativa do aluno, percebemos que houve interseção entre as lógicas de integração, estratégia e subjetivação.

Observamos duas lógicas de ação que se inter cruzam. Apenas a título de melhor visualização, a integração ocorre, por exemplo, no caso em que os alunos, a fim de manter a integração coletiva, aceitam as “regras do jogo” escolar, ignoram os possíveis problemas e se integram, estrategicamente, nas relações estabelecidas no processo da aula. A lógica de subjetivação parece se evidenciar de forma indireta, quando o(a) aluno(a) se experimenta como sujeito, se excluindo das aulas e escolhendo outras atividades que lhe proporcione experiências sociais mais apropriadas às suas expectativas. Não é apenas a rejeição e auto-exclusão que entendemos como subjetivação, mas a ação de substituir uma determinada experiência por outra que atenda melhor às expectativas e objetivos escolhidos. Pode-se dizer que, nessa ação, o(a) aluno(a) se experimenta como sujeito. Entretanto, a experiência sociocorporal dos alunos em formação transita, comumente, pelas lógicas da integração e da estratégia.

Educação Física no ensino médio: espaço mais ou menos ocupado, experiências sociocorporais mais ou menos construídas

No ensino médio, as experiências não são muito diferentes. Se no ensino fundamental o problema maior é a forma como a Educação Física vem ocupando seu espaço no currículo escolar, no ensino médio o problema maior é como a

Educação Física não vem ocupando seu espaço no currículo escolar. Um primeiro entrave é a própria ausência da Educação Física, apontada em sete dos vinte e oito “memoriais” – *“No segundo grau não tive a disciplina Educação Física por falta de professor, você deve saber, provavelmente, que a carência de professores no interior do Estado à esta disciplina curricular é grande [...]”* (Aluno do 9º período), *“[...] quando fui para o ensino médio, fiz um curso técnico do colégio CCI (Informática), não tinha Educação Física, não era obrigatório, fiquei frustrada [...]”* (Aluna do 9º período).

A falta de um trabalho planejado, estruturado e organizado, apontada em quatro registros, também parece ter incomodado bastante os alunos – *“[...] a Educação Física não era levada à sério, não aprendi nada de bom, a professora só sabia fofocar e dar a bola para quem sabia e queria jogar [...]”* (Aluna do 5º período). A mesma prática de “entregar a bola”³⁹ se repete em outras escolas – *“Fiz o 2º grau no Colégio Nacional. Tive um péssimo professor de Educação Física que entregava a bola aos alunos e ia ver as meninas na aula”* (Aluno do 5º período). *“[...] a diferença é que o professor era ainda mais ‘relaxado’ em suas atividades profissionais”* (Aluno do 9º período). *“Quanto a Educação Física, havia uma professora destas que dão a bola e a rede de vôlei, manda brincar e senta na cadeira para nos olhar”* (Aluna do 9º período).

O fato de a preparação para o vestibular ter se tornado o principal objetivo do ensino médio, principalmente, em escolas particulares, que os alunos pesquisados freqüentaram, também representa um problema para a disciplina. Muitas vezes, o próprio aluno exclui a Educação Física e/ou atividades corporais, para usufruir de um tempo maior para estudos específicos – *“Os jogos continuaram e eu até o 2º ano, também não parei, no entanto, me privei dos treinamentos, e como já estava na equipe há muitos anos, os professores liberavam [...]. Assim, concluí o ensino médio, no entanto, eu virei uma legítima sedentária no 3º ano”* (aluna do 5º período).

³⁹ Essa prática de o professor entregar a bola para os alunos significa deixar que eles joguem à vontade sem qualquer tipo de interferência ou sistematização por parte do professor.

Essa auto-exclusão, como já dissemos, também acontece por ação estratégica pessoal na medida em que esta ação seja, por exemplo, de se ausentar das aulas, através de meios como atestado médico ou dispensa – *“Infelizmente, ao final da 8ª série, o professor de Educação Física que nos dava aula pediu demissão por motivos pessoais e seu substituto era, simplesmente, de formação questionável, pois todas as aulas ele somente perguntava ‘o que vocês querem hoje’ [...]. Sendo assim, decidi excluir-me das aulas de Educação Física por meio de dispensas e assim, continuei até o segundo grau [...]”*⁴⁰ (Aluno do 1º período).

Dois alunos que cursaram o ensino médio profissionalizante na antiga Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETEFES) relatam, situações vivenciadas na disciplina diferentes das vividas por seus colegas, acima citados. Trata-se de um trabalho esportivo sistematizado – *“Neste período (1981 a 1983) a disciplina Educação Física teve um papel muito importante na minha vida. A escola dava ênfase muito grande a essa disciplina em diversos esportes (vôlei, natação, handebol, futebol, atletismo e basquete), com orientação precisa e adequada de professores capacitados e qualificados. Nesta época, participei da equipe de futsal da escola, o que me possibilitou integrar a equipe infanto-juvenil de futsal do Clube Álvares Cabral”* (Aluno do 5º período) – e de uma certa especialização esportiva por meio do treinamento – *“Na ETFES consegui fazer parte da equipe de futsal no primeiro mês de aula e como naquela época, não sei se hoje funciona do mesmo jeito, quem fazia parte da equipe era dispensado da Educação Física, apenas treinava na equipe em horário diferente. Hoje, acho que foi pior para eu não ter participado das práticas esportivas que estavam à disposição, na época, pois desta forma, caminhei para a especialização (saber fazer uma única atividade, no caso dos esportes coletivos, o futebol)”* (Aluno do 5º período).

⁴⁰ Esse aluno foi dispensado da Educação Física por ter sido atleta de Tae Kwon Do e, por conseguinte, participar da equipe de treinamento e competições de tal modalidade.

Mesmo com essa redução da Educação Física ao esporte, constata-se diferenças substanciais entre as práticas dessa disciplina em uma instituição de formação técnica e em escolas de formação geral, das quais os depoentes estudam.

Gariglio (1997), ao analisar o ensino da Educação Física em uma escola profissionalizante, indica sua posição privilegiada na hierarquia dos saberes escolares. Esse prestígio está ligado à organização da própria instituição, como a captação de recursos, a autonomia administrativa e pedagógica, a construção de estrutura física adequada, etc. Internamente, essa diferença de situações decorre do caráter eminentemente prático da disciplina e de sua associação ao trabalho corporal, bastante valorizado no ensino técnico, bem como de sua utilização no processo de socialização dos alunos, que também está relacionada à formação para o mundo do trabalho – “[...] *a Escola Técnica, realmente, em termos de atividade física, assim, natação, vôlei, basquete, tem muito, muita força, tem muito destaque. O pessoal tem uma Educação Física boa nessa área [...]*” (Aluno do 5º período). “[...] *eles davam muita ênfase nessa questão da Educação Física, os professores eram preparados, a gente tinha em cada período a prática de um esporte, a gente tinha história daquele esporte, a coisa era bem elaborada, eles faziam medidas de avaliação, quando a gente entrava, eles faziam uma revisão anual, acompanhamento [...]*” (Aluno do 5º período).

A trajetória desses dois alunos que freqüentaram o Ensino Médio profissionalizante indica, experiências mais positivas com relação à Educação Física, em consequência de um trabalho mais bem planejado e de melhor qualidade.

Onde as experiências sociocorporais construídas no ensino fundamental e no ensino médio parecem cruzar-se

No conjunto dos depoimentos/relatos é possível perceber alguns elementos recorrentes durante as experiências sociocorporais dos alunos, na disciplina, durante o ensino fundamental e médio. De um lado, a forte presença do esporte como conteúdo da disciplina, incluindo as implicações subjetivas decorrentes desse fato. De outro lado, o lugar da Educação Física na hierarquia dos saberes escolares,

evidenciando o baixo prestígio da disciplina dentro do currículo, o que também define a forma como são construídas as experiências dos alunos neste campo. Esse fato é evidenciado pela ausência da disciplina em algumas escolas, a forma como era lecionada e até mesmo pela auto-exclusão dos alunos, sem maiores conseqüências para sua vida escolar. Além disso, o seu quase desaparecimento no final do ensino médio, para dar lugar às disciplinas acadêmicas que preparam para o vestibular, mostra o lugar secundário ou a falta de prestígio da disciplina.

As implicações subjetivas, às quais nos referimos, estão reveladas nos depoimentos dos alunos e alunas e demonstram aspectos que vêm contribuindo para reproduzir valores culturais intrínsecos ao esporte. Os depoimentos deixam implícito que os professores da disciplina tomam o esporte como conteúdo principal e realizam sua transferência de fora para dentro das aulas sem considerar, contudo, que o planejamento, estruturação e organização do trabalho pedagógico deve ser diferenciado.

Tem sido muito discutido na literatura educacional o processo de constituição dos saberes escolares.⁴¹ Este último tem sido analisado como uma didatização de diferentes tipos de saberes com o propósito de torná-los escolarizáveis. Assim, é importante entender porque, no caso da Educação Física, talvez por ser um saber ligado a prática, ele é introduzido nas escola sem sofrer este processo de didatização, de forma a torná-lo compatível com os objetivos e interesses da educação escolar. O fato dele já estar sendo ensinado nas chamadas escolinhas de esporte, nos clubes, nos treinamentos esportivos, esse processo de didatização ocorre, sendo possível introduzi-la na escola sem muitas transformações. Desta forma, estes saberes não são, muitas vezes, recontextualizados de acordo com a lógica escolar, uma vez que ele já sofreu este processo. Essa transferência traz às aulas de Educação Física tais implicações subjetivas, como valorização dos mais habilidosos e fortes, exclusão, frustração, seletividade e realização de uma prática desprovida de um significado pedagógico. Paralelamente a essas implicações nas quais os alunos constroem suas experiências com a Educação Física, ocorrem,

⁴¹ Vale à pena conferir o livro “Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano”, cuja autora discute o conhecimento escolar e suas interrelações com o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano. No último capítulo desse livro, aborda o conhecimento escolar (o processo de disciplinarização e o processo de mediação ou transposição didática)

também, as implicações curriculares que contribuem para situar a disciplina em um plano inferior na hierarquia escolar.

Nesse sentido, o campo do currículo, propriamente, a partir do movimento da Nova Sociologia da Educação, desenvolve questões relevantes. Conforme vimos, Michael Young (1989; 1996), no trato com a Educação, prioriza a seleção e organização curriculares, além de estudar as relações de poder que consolidam as hierarquias.

Em meio a essas questões, a afirmação do autor quanto ao

...privilegio concedido a uma abordagem dos saberes científicos essencialmente 'teórica' e abstrata, apartada dos saberes cotidianos e ignorante das aplicações técnicas, bem como das implicações sociais e humanas da ciência, assim como o dogmatismo e positivismo subjacentes à representação escolar do percurso científico..." (FORQUIN, 1993, p. 94)

Com base nesta consideração pode se explicar o lugar que a Educação Física ocupa no currículo, bem como das relações de poder a que ela está submetida. Além disso, é importante considerar a separação mente/corpo nas sociedades ocidentais. Apesar de todo o culto ao corpo existente em nossa sociedade, esta dicotomia ainda não está superada. De certa forma, o privilégio do corpo sobre a mente é muitas vezes visto como um desvio. No entanto, o que queremos salientar é que estas dicotomias baseiam-se em posições equivocadas, pois não existe corpo sem mente e mente sem corpo. Assim, é na compreensão da importância da interação harmônica entre estes dois elementos (corpo e mente) que pode-se avançar na compreensão de uma Educação Física que busque este objetivo, ou seja, um desenvolvimento mente/corpo integrado e interdependentes, uma vez que de fato existe uma estreita interrelação entre ambos.

Por ser uma disciplina eminentemente prática, a Educação Física passa a cumprir, sem que isso se torne explícito, uma função de legitimadora da divisão hierárquica entre trabalho manual e intelectual, ao mesmo tempo em que alguns professores da área tentam construir pressupostos que possam legitimá-la como *prática social*. Buscando superar esse problema, com o objetivo de conferir à Educação Física um *status* acadêmico legítimo, há professores que orientam seus estudos e prática pedagógica a partir das Ciências Biológicas. Fato que, historicamente, vem sendo

um dos elementos favoráveis à consolidação da visão comum e unilateral de que Educação Física é apenas saúde. Ela tem também sua parte biológica que não pode ser superdimensionada.

O desenvolvimento de atividades não escolares ou a procura por elas como indicações presentes nos “memoriais” são decorrentes de diferentes motivos: a) exclusão nas aulas em função do trato com o esporte; b) falta de um trabalho planejado, estruturado e organizado nas aulas de Educação Física; c) gosto pelo esporte; d) preocupação com a saúde; e) influência familiar; f) interesse estético; g) determinação médica.

Os primeiros três motivos são mais recorrentes (quinze no total dos vinte e oito alunos) e coincidem com a fase escolar em que o estudante encontra-se nas últimas séries do ensino fundamental ou do ensino médio. A definição do gosto por determinadas práticas corporais, aliada ao descontentamento com as aulas, faz com que ele (a) substitua a Educação Física por outra prática – *“A academia (ginástica) também me ajudou a parar de praticar Educação Física na escola, me livrando dos esportes que eu gostava mas não sabia jogar”* (Aluna do 1º período). Esse depoimento demonstra que a aluna “opta” pela auto-exclusão das aulas e busca incluir-se em outra prática corporal.

Em outro “memorial”, a opção parece ter proporcionado reflexões para além da simples substituição de atividades – *“[...] embora tivesse pouco estímulo físico, sabia que tinha um interesse por atividades corporais vindo a me matricular em uma escola de Ballet e Jazz, onde fiz durante alguns anos, o que veio a reforçar meu interesse pelo corpo e suas possibilidades, não necessariamente, atléticas e sim em seu caráter de bem estar, saúde, vida, prazer [...]”* (Aluna do 5º período).

Nessa fase da escolarização, ainda é bastante comum, principalmente, em escolas particulares, a liberação dos alunos atletas das aulas de Educação Física – *“Nunca gostei muito de fazer Educação Física na escola. Como eu praticava GRD (Ginástica Rítmica Desportiva), eu sempre era liberada das aulas de Educação Física”* (Aluna do 1º período).

Consideradas por vezes como prática competitiva e seletiva, por muitos estudiosos da área, as atividades não escolares descritas nos “memoriais” demonstram, em alguns casos, serem pouco competitivas e pouco seletivas. As aulas de Educação Física, entretanto, são, em grande parte, muito competitivas e muito seletivas. Os relatos dos alunos que freqüentaram escolinhas esportivas ou de dança e ginástica, mesmo as que tinham como finalidade o treinamento/alto rendimento, trabalharam em uma perspectiva de desenvolvimento ou inclusão⁴² daqueles alunos no trabalho proposto. A Educação Física escolar, fica muitas vezes, à mercê da seleção natural.

De acordo com os depoimentos analisados, pode-se concluir que o modo como os professores, no ensino fundamental e no ensino médio, selecionam, planejam, organizam, transmitem e avaliam os saberes favorece a construção de um tipo de relação com a disciplina em que prevalecem concepções unilaterais da Educação Física como esporte, da Educação Física como saúde, favorecendo, ainda, a manutenção de crenças e mitos que influenciam diferentes visões, hierarquizações e trajetórias relacionadas às experiências sociocorporais. Pode-se, concluir, também, que esse modo de seleção, planejamento, organização, transmissão e avaliação dos saberes tem motivado alguns alunos a buscar, fora da escola, atividades que preencham o vazio deixado pela disciplina no âmbito da instituição escolar.

Um outro aspecto que deve ser aqui mencionado é o fato de que a formação em Educação Física parece não conseguir mudar, em diversos casos, a internalização das experiências sociais ligadas à atividades corporais construídas pelos alunos no decorrer do ensino fundamental e médio e trazidas para dentro dos cursos de formação. Aprofundaremos essa questão um pouco mais adiante.

⁴² Estamos analisando apenas o conteúdo e a forma do trabalho realizado fora e dentro da escola. Entretanto, é preciso considerar as especificidades institucionais, pedagógicas e o aspecto financeiro. Este último, talvez force as escolinhas a realizar um trabalho menos seletivo já que depende do número de alunos para existir/funcionar.

Capítulo 5 - As experiências sociais dos alunos na transição do ensino médio para o ensino superior

As situações que levam o aluno à escolha da Educação Física como profissão são bastante diferenciadas. Há situações em que a escolha representa uma primeira opção; outras em que representa uma segunda opção, depois de o aluno já ter cursado outra graduação; situações em que a escolha representa segunda, terceira ou quarta opção, após reprovações em vestibulares para outros cursos ou, ainda, em alguns casos, a escolha representa a falta de opção. Nessas situações, as experiências sociocorporais construídas anteriormente parecem ter influenciado nas respectivas escolhas conforme analisado ao final desse capítulo.

A Educação Física como primeira opção

A experiência com esportes e/ou outra atividade corporal, apesar de predominante, não foi referência exclusiva para os doze alunos que escolheram cursar Educação Física.

Parte dos alunos desse grupo já trabalhavam na área há algum tempo e, por isso, de alguma maneira, se sentiram pressionados a obter uma formação superior – *“Em março de 1997, contratei uma professora para dar aulas de ginástica localizada e aeróbica, ficando a parte da musculação sob minha incumbência (havia aprendido as séries e números de repetições dos exercícios com um ‘marombeiro’, ex-proprietário de academia) [...]. Entretanto, o lado do conhecimento exige renovação constante do saber e sentindo-me despreparado para a função que exercia, fiz a inscrição para o vestibular/98, passando na 1ª etapa e não conseguindo êxito na 2ª etapa ao fugir do tema na prova de redação. Em maio de 1998, entro na turma do pré-vestibular do Colégio Americano, ficando apenas até o final de junho, pois não conseguia me adaptar àquela correria. No intervalo de tempo que antecedeu o vestibular/99 fui à banca de revista e comecei a acompanhar um curso prático de 35 fascículos, estudando em casa, à noite, quando, finalmente, consegui meu objetivo e ingressei na UFES”* (Aluno do 5º período/“memorial”).

As experiências desses alunos que atuam na área, sem uma formação acadêmica, é uma das experiências sociais, identificadas por nós, relacionadas com atividades corporais construídas antecipadamente à formação e incorporadas por esses alunos, principalmente, no que se refere à construção de uma concepção de Educação Física. Essas mesmas experiências são transportadas para o curso funcionando como “filtros” durante a formação conforme analisamos mais adiante.

Outra experiência identificada nesse grupo de alunos que escolheu a Educação Física como primeira opção, para além da experiência com esportes e/ou outras atividades corporais, foi a pretensão de mudar a imagem que as pessoas têm da Educação Física escolar – *“Infelizmente, ao final da 8ª série o professor que nos dava aula pediu demissão por motivos pessoais e seu substituto era, simplesmente, de formação questionável, pois todas as aulas ele somente perguntava ‘o que vocês querem hoje’ e a maioria da turma (com exceção de minha pessoa) respondia que queria jogar futebol e ele sem sequer passar um alongamento ou aquecimento entregava a bola para a turma e, às vezes, apitava o jogo. Sendo assim, decidi excluir-me das aulas de Educação Física por meio de dispensas e assim, continuei até o segundo grau. Daí então, veio a decisão de prestar vestibular para Educação Física, pois, além de ser graduado com faixa preta em Tae Kwon Do e dar aulas há mais de três anos, pretendo mudar a má fama de que Educação Física serve somente para ‘jogar bola’, dizendo a grosso modo [...]”* (Aluno do 1º período/“memorial”).

Este depoimento mostra a presença de duas lógicas de ação de acordo com a Sociologia da Experiência. Nessa experiência, há um desenvolvimento que vai da lógica de ação estratégica para a subjetivação. A ação do aluno ter se excluído das aulas por meio de dispensas pode ser compreendida como estratégia e a ação de escolher o curso, para tentar mudar a condição da Educação Física, pode ser compreendida como subjetivação, já que o aluno adotou uma postura diferente, de contraposição, e construiu seus próprios objetivos e expectativas para com a área, mesmo se considerarmos a visão limitada de que, para ele, em função da própria experiência de atleta, a Educação Física parece ser considerada como sinônimo de orientação de exercícios físicos.

A escolha do curso como realização: os alunos que já têm outro curso superior

Quatro alunos(as) do total dos vinte e oito realizaram outros cursos superiores antes de ingressarem na Educação Física. Nesse grupo, evidencia-se uma escolha mais segura, fruto de um amadurecimento pessoal e profissional. Os alunos representantes dessa situação buscam uma profissão mais prazerosa e, novamente, interligada ao gosto pela prática esportiva e/ou outra atividade corporal – *“Apesar de ter feito um curso de graduação em uma área que tinha muita afinidade com o meu emprego atual, não era realmente aquilo que eu idealizava como realização profissional. Sempre gostei muito de praticar esporte e sempre enxergava a Educação Física como uma forma prazerosa de ganhar meu sustento”* (Aluno do 5º período/ “memorial”). No caso de um outro depoimento – *“Graduei-me em Administração na UFES e também no curso de Formação de Oficiais da PMES, mas depois de 10 anos eu não tinha desistido da profissão a qual eu tinha grande afinidade [...]”* (Aluno do 5º período/“memorial”).

Também houve influência familiar nas escolhas profissionais. O que o diferencia do grupo que escolheu a Educação Física depois do fracasso na tentativa de ingresso em outros cursos é que os alunos foram aprovados e terminaram os cursos que a família apoiou para, posteriormente, voltarem à universidade para cursar Educação Física – *“[...] no caso, acerca do primeiro curso eu acho que teve influência da família porque, à princípio, eu iria optar pela (pausa) eu estava entre a Educação Física e Administração para estar cursando o curso superior. Mas como meus familiares e amigos, na época, me falavam que Educação Física não tem retorno econômico, não tem retorno financeiro, e também pela visão que é tido do profissional, do educador físico, então eu fui a não optar pela Educação Física”* (Aluno do 5º período/entrevista em grupo).

No plano das lógicas de ação que constituem essa ação de “escolher” a Educação Física após reprovações em vestibulares para outros cursos, bem como a ação de escolher a Educação Física após a realização de outra formação superior, pode-se identificar a lógica da integração e a lógica da estratégia.

A primeira lógica manifesta-se na situação em que os alunos realizam tentativas de inserir-se em profissões comuns e tradicionalmente aceitas pela família. Pode-se dizer também que é uma ação na qual os alunos, a partir das relações familiares e sociais, tentam realizar expectativas de outrem. Olhando para esta ação à luz da perspectiva de análise de Pierre Bourdieu (1998), sobre a transmissão da herança, percebemos que há uma certa concordância desses alunos em aceitar/herdar⁴³ a influência/herança dos pais.

A lógica da estratégia predomina nas situações em que as condições socioeconômica da família influenciam, levando a utilização da estratégia de realizar um curso mais aceito, para, posteriormente, cursar uma formação que atenda seus próprios objetivos, interesses e expectativas. Nessas ações, há que se considerar, sobretudo, a incidência dos fatores culturais levando à valorização de cursos legitimados socialmente.

A escolha da Educação Física depois do fracasso na tentativa de ingresso em outros cursos

Nesse caso, é pertinente saber por que um grupo constituído por nove dos vinte e oito alunos fizeram outros vestibulares anteriores à aprovação em Educação Física.

Nesse grupo, identifica-se a afinidade com o esporte e/ou outras atividades corporais – “[...] no primeiro vestibular tentei Administração, por gostar de matemática. Não passei e resolvi, então, tentar Educação Física, que apesar de conter matérias que eu não gostava muito na época, era a área que eu gostaria de trabalhar, já que sempre gostei de práticas esportivas [...]” (Aluna do 1º período/“memorial”), há ainda o caso da aluna ter sido atleta nos tempos de criança e/ou adolescente e pode ser analisado como motivos secundários na escolha do curso – “[...] eu sempre quis fazer vestibular para Educação Física mas minha mãe sempre me desanimava. A primeira vez, eu tentei para Odontologia, a segunda para Psicologia e a terceira, para Educação Física, quando passei. Escolhi Educação Física por eu ter sido atleta por muito tempo” (Aluna do 1º período/“memorial”). Na mesma direção, um outro aluno do 9º

⁴³ “Herdar é transmitir essas disposições imanentes, perpetuar esse *conatus*, aceitar tornar-se instrumento dócil desse ‘projeto’ de reprodução...” (Bourdieu, 1998, p. 232)

período deu o seguinte depoimento: *“Meu primeiro vestibular foi para Medicina (1995) e no segundo, tentei Educação Física (1996), pois achei que não iria passar em Medicina então tentei um curso mais fácil e que tinha a ver com meu histórico de vida desportiva [...] (“memorial”) sempre tive inserido com o esporte, competi natação durante quatorze anos da minha vida e judô e outras coisas também, por isso eu acabei escolhendo Educação Física, mas ainda vou fazer Medicina, se Deus quiser”* (entrevista em grupo).

Esses depoimentos indicam que a experiência ligada ao esporte ou mesmo à afinidade com atividades corporais é considerada, no momento da escolha, apenas se as influências sociais e culturais do aluno permitirem. De todas as influências possíveis, a família ainda parece ser a grande referência para que os alunos escolham carreiras mais promissoras quanto ao retorno financeiro e social. Ao que nos parece, no caso desse grupo de alunos que não foram aprovados em outros vestibulares, a formação em Educação Física não deve ser considerada como escolha propriamente dita, pois aconteceu, porque os alunos não passaram em vestibulares anteriores para outros cursos vistos pela família e por eles próprios como carreiras de maior prestígio. Vimos que o interesse desses alunos pela Educação Física existia e era forte, mas estrategicamente para satisfazer a família, ou a um desejo interior de prestígio social, os alunos inibiram este interesse. No entanto, por falhar em outros cursos, estes alunos terminaram fazendo Educação Física, mesmo mantendo a “ilusão” de que no futuro farão outros cursos. Todos estes alunos expressaram o gosto pela atividade física, talvez não possam assumi-la por vaidades, pressões sociais, busca de maior status social.

Um depoimento que aponta motivação diferente dessa identificação com o esporte nos chamou a atenção. Uma aluna do 1º período que escolheu o curso após tentativas de ingressar em outros cursos se destaca por ter sido a única dos vinte e oito alunos participantes da pesquisa a ter afirmado uma total falta de identidade com a área, porque, em sua trajetória, não se envolveu com esportes e/ou outras atividades corporais – *“No que tange a escolha da Educação Física, ela foi por acaso. Desde o 1º ano do ensino médio, a literatura me induziu a escolha da Psicologia como curso [...] (“memorial”). Eu sou a pessoa assim, mais nada a ver para falar sobre os motivos da escolha porque eu nunca pratiquei*

nenhum esporte, o que eu fazia era na escola mesmo na aula de Educação Física...” (entrevista em grupo). Nesse caso, a aluna parece ter utilizado a estratégia de escolher um curso cujo vestibular é menos concorrido, o que pode ser interpretado como principal objetivo do estudante é o de ter um diploma de curso superior. Bourdieu (1998) fala sobre isto de que sua escolha é determinada pelas chances de sucesso que você deslumbra. Se você sabe que não irá ser aprovada em um determinado curso, mas que poderá ser aprovado em outro, você direciona seu interesse para este outro que lhe garanta mais possibilidade de sucesso. As pessoas tendem a tirar do horizonte aquilo que lhes parece inacessível, em uma forma de se livrar de possíveis frustrações.

Para esse grupo de alunos, a condição socioeconômica parece ter influenciado, pois alguns deles desistiram dos cursos⁴⁴ escolhidos como primeira opção, por serem cursos muito concorridos, de difícil aprovação e, por isso, dependentes de boas condições financeiras da família para custear, se necessário fosse, consecutivos anos de curso pré-vestibular – *“[...] a condição socioeconômica influenciou na escolha do curso de forma que eu fiz o terceiro ano integrado e fiz vestibular para Medicina e fiquei reprovado por pouquinho coisa, mas fiquei reprovado [...]. Então, ao final do ano, na hora da inscrição eu fui mais ou menos igual ao Pedro⁴⁵, o que eu vou fazer que identifica comigo porque eu não teria condições de pagar um terceiro ano de pré-vestibular [...]*” (Aluno do 9º período/entrevista em grupo).

A influência dos pais no momento da escolha da profissão, sendo essa escolha a Educação Física, parece ser determinante e contraditória. Alguns, incentivam a participação dos filhos em atividades corporais, às vezes, até de forma exacerbada,⁴⁶ durante toda a infância e adolescência, entretanto criam resistências quando o filho faz sua opção pelo curso de Educação Física.

⁴⁴ Os cursos mais relacionados foram, respectivamente: Medicina, Psicologia, Odontologia, Administração e Direito.

⁴⁵ Nome fictício de aluno citado pôr outro aluno nessa entrevista em grupo.

⁴⁶ Profissionais da área se deparam à todo momento com uma torcida e cobrança descabíveis dos pais em campeonatos esportivos escolares e não escolares ou mesmo com um pai desejando que o filho seja o jogador de futebol que ele não foi e uma mãe desejando que a filha seja a bailarina que ela não foi.

Na origem dessa contradição, existe o preconceito entre o trabalho com o corpo versus trabalho de natureza mais acadêmico e teórico. Além do desprestígio do magistério no meio social, há, ainda, como influência, a desvalorização financeira da profissão e as próprias experiências dos pais com a Educação Física nos tempos em que estudavam.

À luz da Sociologia da Experiência, a ação dos alunos desse grupo de colocar suas experiências e/ou a identidade com a área em segundo plano, como uma “carta na manga”, pode ser analisada na lógica de estratégia, a ser utilizada no momento certo. Percebemos, então, que, nessa ação de optar/escolher a Educação Física após reprovação em vestibulares para outros cursos, a experiência anterior do aluno com atividades corporais passa a sustentar uma estratégia, quando em um dado momento, após consecutivas reprovações em outros cursos, ele se permite ou lhe é permitido considerá-la. Em última instância, passa a ser uma opção apoiada pelos pais e bem vista por eles próprios, desde que não conseguiram ingressar nos cursos escolhidos anteriormente. Há uma diversidade que possibilita uma análise de que a experiência do aluno confunde-se com a ação estratégica quando o aluno a utiliza para escolher o curso. A experiência do ator, nestes casos, confunde-se com o recurso estratégico.

Houve, também, nesse mesmo grupo de alunos que “escolheram” Educação Física em segunda, terceira ou quarta opção, um depoimento de que a cultura da família se sobrepõe à preocupação com o retorno econômico da profissão – “[...] *a condição econômica não influencia, mas a cultura da família influencia. Às vezes, então, os parentes, eles acham que você tem que estudar e que o esporte não tem muita importância, ou então, eles apreciam, assim, uma outra área, tipo, na minha família, era o desenho, quem sabia desenhar era muito bom. Mas, esporte, assim, nunca teve nada ligado, não tinha ninguém que praticava esporte, o máximo que tinha era a música, então, todo mundo era ligado à música e esporte era àquela coisa. Ah, para que você quer fazer Educação Física? Você tem que estudar para ser alguma coisa, para crescer intelectualmente.*” (Aluna do 1º período/entrevista em grupo). Nesse depoimento, notamos a divisão entre mente e corpo que decorre muito provavelmente de que, na cultura ocidental, o corpo é desvalorizado em relação à mente.

Notemos que a música, tanto quanto a Educação Física, é carreira de difícil garantia de um retorno financeiro considerável na realidade brasileira. Entretanto, para essa família, a música, voltada aos estudos e ao crescimento intelectual, é mais valorizada do que a Educação Física, ligada ao fazer.

A escolha casual do curso

Apenas um aluno disse ter escolhido o curso por falta de opção. Ele foi atleta de futebol, praticou vários esportes dentro da escola, entretanto, apesar de também ter afirmado uma certa identidade com a área, escolheu o curso por falta de opção⁴⁷ - *“[...] a falta de opção de fazer outro curso e eu fiz o vestibular (pausa) com a expectativa de, provavelmente, não passar, não estava estudando para passar, depois que eu passei na 1ª fase eu levei mais à sério e estava pensando em fazer cursinho depois, mas naquele momento eu nem sei porque, os motivos que me levaram a fazer, mas o certo qual o motivo eu não tenho [...]”* (Aluno do 9º período/entrevista em grupo). Apesar de não ter dito que sua escolha esteve relacionada com práticas corporais, suas experiências prévias nesse campo, mostram que sua escolha não foi tão casual assim. Ela tem uma lógica que está ligada à sua história de vida.

Existe, em todas as situações que levam a(o) aluna(o) à escolha da Educação Física, uma relação comum. Quer seja como primeira opção, quer seja como segunda, terceira ou quarta opção, a escolha esteve, de alguma maneira, em algum momento, relacionada às experiências com esporte e/ou outra atividade corporal de forma positiva ou negativa dentro ou fora da disciplina. Significa dizer, então, que as experiências construídas na Educação Física e fora dela são referências fundamentais para os alunos que ingressam no curso.

Até o momento, identificamos experiências múltiplas construídas pelos alunos participantes da pesquisa durante suas trajetórias e que influenciaram e/ou

⁴⁷ Essa falta de opção está relacionada à limitação de oferta de curso na antiga CEUNES/UFES/São Mateus. Nesse Pólo de Interiorização da UFES, ofertava-se no ano em que o aluno tentou vestibular: Educação Física, Matemática, Letras e Pedagogia.

determinaram as respectivas escolhas. Pudemos perceber que a Educação Física favorece a construção de experiências negativas de exclusão e auto-exclusão, caso a(o) aluna(o) não se adeqüe à reprodução do sistema esportivo, principalmente, em termos de valores culturais intrínsecos ao esporte, mas também promove a construção de experiências positivas, no caso dos alunos que se integram ao sistema esportivo, por mostrarem aptidão e interesse por determinadas práticas. Notamos, também, que a experiência corporal exterior à disciplina serve como substituição do trabalho pouco organizado e pouco estruturado que vem sendo realizado na disciplina no interior da educação básica.

É necessário reconhecer que essas e outras experiências, aliadas à desvalorização da Educação Física na seleção e organização curriculares, influenciam as ações, interações, escolhas e, sobretudo, servem de referência para que o aluno filtre o conhecimento acadêmico curricular mais condizente com sua trajetória e, por sua vez, com o que mais lhe interessa durante o processo de formação.

Fato é que essas experiências estão fortemente identificadas, como já dissemos, com uma concepção de Educação Física que é vista como campo do esporte, da atividade física ou da saúde, o que foi evidenciado em, praticamente, todos os depoimentos. A escolha da Educação Física representa, para esses alunos, a prática de atividades nas quais o aluno já teve uma experiência ou que ainda vai ter – “[...] acho que como quase todos que entram no curso, achava que ficaria praticando atividades desportivas o tempo todo. Por pensar dessa forma, enfrentei diversos conflitos internos referentes a minha escolha no curso, principalmente, por achar que o curso não exigia o potencial que podia oferecer [...]” (Aluno do 9º período/“memorial”).

Nas entrevistas em grupo, os vinte e dois⁴⁸ alunos participantes também se expressaram sobre o momento da escolha do curso. Enquanto nos “memoriais” narraram de forma mais detalhada os motivos pelos quais escolheram o curso, nas entrevistas em grupo, indicaram, de maneira mais direta, os fatores determinantes dessa escolha.

⁴⁸ Lembramos que nessa etapa do trabalho houve uma redução do número de alunos voluntários. Trabalhamos com vinte e dois do total de vinte e oito alunos que participaram da primeira etapa da coleta de dados.

As experiências sociocorporais dos alunos no momento da escolha do curso de Educação Física.

Do total dos vinte e dois alunos participantes dos encontros em que realizamos as entrevistas em grupo, apenas duas alunas indicaram a experiência escolar como determinante para a escolha do curso *“[...] o que influenciou foi mesmo durante a minha experiência no ensino fundamental (5ª à 8ª) e segundo grau também, porque a gente tinha escolinha de treinamento no colégio e a prática da atividade esportiva me influenciou, eu gostei muito”* (Aluna do 9º período/entrevista em grupo). *“A minha influência foi totalmente voltada para a escola [...] eu conversei muito com a professora de Educação Física que me influenciou assim, conversou sobre o curso, disse: ‘faça Educação Física que é bom’. Então foi a escola mesmo, o esporte na escola”* (Aluna do 5º período).

O grupo que indicou a experiência não escolar como fator determinante da escolha foi de nove alunos. Os discursos mais enfáticos foram: *“[...] não foi a escola, com certeza, até porque eu não faço Educação Física na escola desde a 8ª série porque eu fui para a Escola Técnica e lá eu fazia parte da equipe de futebol”*⁴⁹ (Aluno do 5º período/entrevista em grupo). *“O meu também é não escolar, a minha prática em esporte, como ex atleta de futsal, ex atleta não, ex jogador, porque no meu tempo não tinha atleta, é isso”* (Aluno do 5º período/entrevista em grupo). *“No caso, a minha experiência foi, principalmente, não escolar. Educação Física eu tive de 1ª à 4ª série, eu pratiquei Educação Física. Como eu coloquei no memorial, minha escola situava-se num morro e a maioria das aulas, 70%, a gente ficava correndo [...] da 5ª série para frente, eu não pratiquei mais Educação Física porque eu era liberado por conta de ser atleta⁵⁰ e participar de competição, era liberado das aulas, não tinha nem que fazer trabalho, então, o determinante mesmo foi a questão da prática não escolar”* (Aluno do 9º período/entrevista em grupo).

⁴⁹ De acordo com esse aluno, o trabalho da equipe de futebol, apesar de ter se desenvolvido no espaço da escola, era independente do trabalho desenvolvido na disciplina Educação Física.

⁵⁰ De modalidades desenvolvidas em clubes.

Outros quatro alunos disseram que tanto a experiência escolar como a não escolar foram determinantes. Não definiram, precisamente, qual delas foi a mais importante *“[...] as práticas escolares praticadas da 5ª à 8ª série influenciaram muito na escolha do curso, juntamente com a extra escolar também. Eu sempre gostei de praticar esporte, eu sempre joguei bola na rua, jogava na pracinha [...]”* (Aluno do 1º período/entrevista em grupo). *“A minha influência foi tanto na escola quanto fora, mais é que sempre pratiquei Educação Física, sempre gostei das aulas de Educação Física e sempre pratiquei, joguei futebol, handebol, pratiquei judô, etc..”* (Aluno do 5º período/entrevista em grupo).

O restante dos alunos indicou experiências diversas: influência familiar; afinidade com esportes, apesar de não ter tido qualquer tipo de vivência com eles; experiência com a área escolar no magistério – *“Eu acho que minha influência primordial mesmo veio dos meus pais, mesmo que, conseqüentemente, depois, na escola, eu tenha desenvolvido o esporte, o voleibol [...]”* (Aluna do 5º período/entrevista em grupo). *“Eu não sei se o fato de eu ter escolhido Educação Física foi realmente, para tentar mudar essa coisa que eu fiquei puto mesmo. Não me conformei com esse negócio do professor fazer isso, então eu achava que precisava mudar mesmo [...]”* (Aluno do 1º período/entrevista em grupo). Estes alunos não tiveram aulas formais de Educação Física, mas praticaram Educação Física na escola, o que é o caso do aluno da escola técnica que era liberado da aula, mas fazia parte da equipe de futebol. O outro aluno já fazia parte de uma equipe de esporte e embora não praticasse na escola, a Educação Física era parte do seu cotidiano, junto com as atividades escolares. Se por um lado, até a 5ª série suas experiências com a Educação Física foram negativas, por outro lado, suas experiências extra-escolares eram positivas e a escola reconhecia este fato liberando-o de fazer Educação Física.

Por fim, consideramos que a concepção de Educação Física, construída nessas experiências dos alunos, dentro e/ou fora da escola, tem sido grande responsável por algumas ações no decorrer da formação. Uma delas, logo nos primeiros

períodos do curso⁵¹, é a rejeição do conhecimento das Ciências Humanas e a supervalorização dos conteúdos das Ciências Biológicas. Outra ação é a elaboração de críticas, dirigidas ao currículo, considerando que o curso é muito teórico, criando uma forte expectativa em relação às disciplinas ditas práticas, que aparecem, na grade curricular do curso, apenas a partir do 5º período.

Essas experiências, terminam agindo no processo de formação orientando escolhas e valorizações curriculares voltadas para os conhecimentos utilitários e aplicáveis, imediatamente, na função que o aluno exerce, naquele momento da formação inicial, no campo de trabalho – *“A minha área de preferência, por estar atuando há quase cinco anos é a academia e futuramente com a construção de dois campos de futebol ao lado da mesma [...] Por isso, escolhi o futebol como a primeira disciplina optativa. Os motivos que me levam à escolha de certas disciplinas optativas é o fato de poder fazer uso adiante dos conhecimentos adquiridos, porém, algumas escolhas serão feitas apenas para cumprir a grade curricular, o que eu acho uma perda de tempo (Aluno do 5º período/“memorial”)*. Essas e outras ações, com base nas experiências dos alunos, influenciam e servem de filtros no transcorrer da formação.

Capítulo 6 - As experiências sociais dos alunos no decorrer da formação inicial

As experiências sociocorporais dos alunos no decorrer da formação inicial: a hierarquização de disciplinas

Retornemos ao pressuposto de que as experiências sociais do aluno do curso de Educação Física funcionam como filtros que perpassam a dinâmica curricular para reconhecer a amplitude dessa ação, antes mesmo da inserção desse aluno no curso e durante sua formação inicial.

⁵¹ Essa rejeição é, também, corroborada pela forma como as disciplinas encontram-se organizadas no currículo do curso. Ao ingressar, o aluno se depara com muitas disciplinas biológicas e somente mais tarde, em meados do curso tem contato com disciplinas pedagógicas e de formação específica.

Se considerarmos, inicialmente, os critérios adotados para priorizar disciplinas no curso, bem como para escolher disciplinas acadêmicas curriculares, estaremos diante de influências que exercem sobre a dinâmica curricular em um curso de formação, as experiências sociocorporais construídas, pelos alunos, antes mesmo do ingresso no curso.

No que se refere a critérios para priorizar disciplinas, evidenciamos influências de experiências anteriores no campo da Educação Física, bem como algumas estratégias relativas ao cumprimento do ofício de alunos.

Há, ao nosso ver, entre os alunos, uma tendência a valorizar as disciplinas da área biológica. Essa tendência está bastante ligada à concepção de Educação Física como promotora da saúde⁵² e essa concepção é construída tanto na formação específica, como nos ensinamentos fundamental e médio e, também, fora da disciplina – *“Bom, eu acho que a gente acaba colocando sempre num primeiro plano àquelas que são relacionadas diretamente à Biologia e acabo sempre deixando um pouco mais para trás as disciplinas da área de humanas [...]”* (Aluna do 1º período/entrevista em grupo).

Nos primeiros períodos, tais experiências agem com maior intensidade na formação – *“Eu também priorizei um pouco mais a parte, nos primeiros períodos, as disciplinas do CBM⁵³. Até o 3º período, mais ou menos, quando a gente fez as disciplinas de Fisiologia e, no 4º período, Fisiologia do Exercício, porque ainda estava numa perspectiva muito esportiva, pensava muito no treinamento e achava que àquelas disciplinas seriam melhores para estar trabalhando com o Treinamento Desportivo [...]”* (Aluno do 9º período/“memorial”). Um outro aluno

⁵² Saúde esta, vinculada a um conjunto de conceitos, comumente, vinculados a um sujeito abstrato. “O conceito de saúde, ao longo do tempo, significou: ausência de doença (visão simplista), completo bem-estar físico-psíquico-social (visão idealista), estar em um padrão ‘normal’ (normal/patológico, visão relativista), ou ainda disposição de superação das adversidades físicas, psíquicas e sociais (visão subjetivista)” (CARVALHO, 2001, p.13)

⁵³ CBM – Centro Biomédico da UFES. O curso de Educação Física, como já dissemos, depende de Departamentos externos ao Centro de Educação Física e Desportos para ofertar algumas disciplinas. Disciplinas como: Anatomia, Bioquímica, Bases Neurais da Motricidade, Fisiologia, Fisiologia do Exercício, Socorros de Urgência, são ofertadas pelos Departamentos do CBM.

prioriza ainda mais a área biológica e a contrapõe à área pedagógica da Educação Física – *“Eu sempre gostei da parte biomédica. O pessoal costuma dizer que tem a corrente fisiológica ou biológica e a corrente pedagógica da Educação Física e eu sempre me identifiquei mais com esse lado biológico, vamos dizer assim, sempre estudei mais por questão de gostar, até por dar mesmo mais importância à essa área. Eu amo, ou seja, pela vertente que eu quis escolher para minha profissão, ou seja, que eu quis optar pela Educação Física voltada para a área de academia, área de fitness, área de desporto, treinamento, então eu sempre me dediquei mais a essa área. Todas as disciplinas do biomédico, todas as disciplinas voltadas mais para essa parte de aptidão física, Fisiologia, coisas do gênero. A parte escolar eu faço por obrigação”* (Aluno do 9º período/entrevista em grupo).

Nesse caso, a valorização de disciplinas biológicas parece estar mais diretamente relacionada com as concepções de Educação Física que representam e com suas experiências sociocorporais. Ambas as situações parecem ter favorecido uma determinada visão da área, destacando o último depoimento, do mesmo aluno que, em citação anterior, afirmou que ainda pretende cursar Medicina. Por outro lado, essa valorização está relacionada, também, com o ofício de aluno, já que, considerando tais disciplinas mais difíceis, as priorizam e, em decorrência disso, criam estratégias para obterem, prioritariamente, aprovação nessas matérias ou disciplinas.

Uma parcela significativa dos alunos, principalmente, do 1º período do curso, cinco dos sete alunos participantes das entrevistas em grupo estudam/priorizam aqueles conteúdos que o professor da disciplina “cobra mais” e que, segundo eles, são as disciplinas do Centro Biomédico – “[...] por causa que os professores de Maruípe⁵⁴, eles pegam mais no nosso pé, eles exigem mais, aquela coisa: ou você estuda ou você estuda. Aqui⁵⁵, não têm professores que (pausa) se a gente quiser empurrar, entendeu? Levar, a gente leva mesmo e vai enrolando e eles, assim, eles fingem que dão aula, a gente finge que assiste e fica mais ou menos assim [...]” (Aluna do 1º período/entrevista em grupo).

⁵⁴ Bairro onde o Centro Biomédico/UFES está localizado.

⁵⁵ Referindo-se ao Centro de Educação Física e Desportos/UFES localizado no Campus Goiabeiras.

A lógica da ação de priorizar algumas disciplinas em detrimento de outras é estratégica ao mesmo tempo em que parece fazer parte da experiência de ser aluno. Essa ação é contínua no decorrer do curso, mesmo quando as disciplinas biológicas deixam de ser predominantes – *“[...] eu, particularmente, trabalho com o nível de cobrança mesmo, para ser mais sincero. Onde se cobra mais a gente prioriza mais para estudar, para ter que estudar para conseguir uma nota [...]”* (Aluno do 5º período/entrevista em grupo). Nesse caso, podemos pensar a noção de “habitus” porque a lógica de estratégia de ação mobilizada para atingir uma aprovação na disciplina é, também, integradora da experiência de ser aluno.

Houve duas outras justificativas diferentes para a ação de priorizar determinadas disciplinas. De acordo com um desses depoimentos, os conteúdos das disciplinas biológicas são diferentes entre elas e os conteúdos das Ciências Humanas parecem semelhantes entre uma disciplina e outra – *“[...] eu dou prioridade para as matérias de biomédicas, não só pelo fato delas serem mais difíceis, mas porque a matéria de humanas, se (pausa) pelo menos no meu caso, eu não vejo muita diferença entre uma e outra, entendeu? Geralmente, está tratando sempre acerca de um assunto semelhante e já na área de biomédicas não. A gente está estudando o corpo humano geral, então eu prefiro mais essa área que trata mais da saúde.”* (Aluno do 1º período/entrevista em grupo).

A outra justificativa diferenciada das demais diz respeito à parte prática das disciplinas biológicas em contraposição às disciplinas das Ciências Humanas, consideradas muito teóricas – *“[...] acho que sou muito inquieta para essas matérias assim meio humanas, muito teóricas, muito teoria, eu gosto mais de prática, de estar vendo o que está acontecendo, porque está acontecendo, então eu acho que por isso, particularmente, nunca valorizo. Eu dou preferência assim, se eu tiver que faltar uma aula para poder estudar para outra, além de ser mais difícil, as outras, essas matérias de Biologia, acho que eu daria essa exclusividade sim.”* (Aluna do 1º período/entrevista em grupo).

De certa forma, o curso favorece à construção dessa concepção de que as disciplinas “humanas” são teóricas porque vêm sendo dissociadas da prática, nas

“biológicas”, os alunos vêem essa relação. Talvez, esse seja o motivo de considerarem essas últimas mais significativas.

Não devemos cair no reducionismo de considerar que as experiências sociais influenciam de forma exclusiva e mecânica a formação inicial em Educação Física. Entretanto, é impossível deixar de lado as evidências colocadas até aqui, de que há uma estreita relação entre as experiências anteriores dos alunos e suas escolhas no decorrer do curso, de maneira que há mudanças substanciais no perfil de formação objetivado pelo CEFD/UFES.

As ações mobilizadas pelos alunos para priorizar disciplinas no decorrer da formação indicam determinadas experiências construídas e associadas às experiências escolares nos ensinos fundamental e médio. Por um lado, experiências sociais favorecidas pelas trajetórias dos próprios estudantes; por outro, proporcionadas pelas hierarquias em torno da disciplina Educação Física.

Alguns estudantes do curso de Educação Física não se vêem 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. A ação de priorizar as disciplinas biológicas, disciplinas cujos professores “cobram mais” e disciplinas mais práticas, representa uma transposição de algumas noções construídas anteriormente, transformadas em ações dentro do curso de Educação Física.

Questionemos, então, o que fazem os cursos de formação (licenciatura) em Educação Física para tentar mudar essa situação?

De maneira geral, podemos dizer que alguns cursos de Educação Física (licenciatura), não obstante as demais licenciaturas, apresentam falta de articulação entre teoria e prática e de dicotomia entre formação específica e formação pedagógica. Apresentam, também, a necessidade de construção de uma sólida formação e a ausência de uma conexão entre as disciplinas da formação e as disciplinas básicas, além de outros problemas. Podemos ainda dizer que a Educação Física vem tentando resolver alguns problemas históricos da área, como a

ausência de uma identidade profissional e a falta de clareza acerca do seu objeto de estudo.

No cerne da formação, a preocupação é com a tendência por uma formação generalista que vem atendendo, exclusivamente, a diversidade do mercado de trabalho com uma estrutura curricular que beneficia a fragmentação do conhecimento e a valorização das disciplinas de cunho biológico, com a ênfase na formação técnico-esportiva, que parece oferecer um certo caráter prático ao curso. Mais recentemente, nota-se, no campo, uma preocupação bastante acentuada com a prática pedagógica de professores que atuam em escolas na educação básica e no ensino superior.

Tais estudos, preocupados com a prática pedagógica na formação e em outros níveis de ensino, com o distanciamento entre a formação inicial e realidade educacional, com a constituição de saberes docente, com a utilização de referenciais da Educação em pesquisas da área, com a formação e ação profissional, destacando a importância da formação com um sólido referencial teórico, dentre outros aspectos (BETTI, 1992; FARIA JÚNIOR, 1992; TAFFAREL, 1992; BETTI & BETTI, 1996), conforme vimos anteriormente, estão em construção e, ao nosso ver, representam esforços da área na tentativa de superar os problemas da formação em Educação Física.

Como essa parece ser uma longa caminhada, nossa formação revela-se bastante frágil, reprodutora desses problemas já enraizados na área e com dificuldades em superá-los. Fato é que as experiências trazidas pelos alunos para dentro do curso encontram reforços suficientes para consolidá-las, tanto por parte da estrutura curricular e dos conteúdos de algumas disciplinas, quanto por parte de alguns professores imersos em uma determinada visão da Educação Física. A formação em Educação Física, na realidade brasileira, está bem próxima da realidade portuguesa estudada por Carreiro da Costa e outros mencionados nesse trabalho.

As experiências sociocorporais no decorrer da formação inicial: as escolhas das disciplinas e a relação com os saberes dessas disciplinas.

No que se refere a critérios para escolher disciplinas acadêmicas curriculares, como as chamadas optativas, as experiências sociocorporais anteriores são as principais referências, para as decisões dos alunos, assim como nas relações estabelecidas pelos alunos com os saberes dessas disciplinas.

O prolongamento de experiências anteriores no decorrer do curso, afirmado anteriormente, pode ser ainda claramente demonstrado no caso das escolhas por disciplinas optativas consideradas disciplinas práticas e realizadas, no curso estudado, a partir do 5º período. Parcela significativa dos alunos (10 no conjunto dos 22) afirma escolher disciplinas a partir de experiências passadas – “[...] *na faculdade, quando finalmente pude optar por uma disciplina prática, revivi toda a minha trajetória no esporte. Fiz Ginástica Olímpica I e II, voleibol I e II, Futsal e Futebol de Campo I e II, entre outras*” (Aluna do 9º período/“memorial”) ou a partir da afinidade e gosto por determinadas práticas corporais – “[...] *porque eu acho que quem teve afinidade com o esporte vai acabar pegando, até porque não é só uma optativa, são várias, então no caso, eu fiz vôlei durante seis anos, continuo jogando quando eu posso e vou pegar como optativa porque é uma coisa que eu tenho afinidade, que eu gosto de fazer, eu tenho prazer em fazer, eu nunca fiz judô na minha vida mas eu não gosto [...]*” (Aluna do 1º período/entrevista em grupo).

Mas há também outros critérios secundários e menos recorrentes nos depoimentos dos alunos, num total de quatro. Diferentemente da escolha a partir do fato de o aluno ter tido uma experiência específica com aquele determinado conteúdo, há casos em que a escolha ocorre, por motivo contrário: o aluno, considerando ter tido uma experiência ampla com certos conteúdos, escolhe disciplinas que mobilizam outros com os quais não havia tido nenhuma experiência anterior – “*Em relação as optativas, eu acho que escolherei os esportes que nunca pratiquei e algum que eu queria me aprofundar como: vôlei, basquete, futebol em geral e handebol. Sendo assim, aumentando meu mercado de trabalho e também*

porque eu nunca tive oportunidade de conhecer outros esportes como: judô, atletismo e alguns tipos de danças culturais” (Aluno do 1º período/ “memorial”).

Associado ao critério de escolha por disciplinas com as quais o aluno não havia tido nenhuma experiência anterior, encontramos um objetivo e vontade comuns em aprender algo novo, em que melhoraria seu desempenho numa área em que quer investir e cujo conteúdo é trabalhado na disciplina “[...] eu só fiz aprofundamento em natação porque eu ainda tenho esperança que ele, que eu consiga a nadar (risos) ou dar aula de hidroginástica ou alguma coisa do gênero...” (Aluna do 5º período/entrevista em grupo). “Um dos critérios assim, seria a disciplina que eu tenho menos conhecimento, natação que eu nunca fiz, eu gostaria de aprender a nadar e passar os conhecimentos de natação [...]” (Aluna do 1º período/entrevista em grupo).

Para essas duas alunas, bem como para outros participantes da pesquisa, saber executar determinadas práticas corporais é imprescindível no processo de formação. A partir dessa idéia, devemos refletir sobre a relação que esses alunos vêm construindo com os saberes dessas disciplinas.

Tanto nas escolhas por disciplinas com as quais o aluno já teve vivência quanto nas escolhas por disciplinas cujo conteúdo ainda é pouco familiar, a experiência sociocorporal parece ter sido a grande referência. Na primeira condição, serve como prolongamento de práticas corporais vivenciadas; na segunda, como possibilidade de aprender novas práticas.

Tanto uma condição quanto a outra traz implicações para o curso de formação (licenciatura) em Educação Física. Os diversos alunos que partiram de suas experiências para a escolha de disciplinas cujos conteúdos julgavam conhecer, construíram um tipo de relação epistêmica⁵⁶ com o aprender, pautada apenas no domínio de uma prática corporal, que significa a execução correta da atividade. Como esses alunos passaram anos de suas vidas praticando algum tipo de atividade corporal, confundem o domínio dessa atividade com o conteúdo da própria

⁵⁶ Compreendida como uma das relações construídas pelos sujeitos com o saber e com o aprender. Ver mais sobre essa relação na Introdução do estudo.

disciplina, ou seja, por já saberem executar as atividades referentes ao título da disciplina crêem saber todos os conteúdos da disciplina escolhida.

Essa ação de supervalorizar determinadas disciplinas, pautada quase que, exclusivamente, nas experiências sociocorporais, além de contribuir para a construção de apenas um tipo de relação epistêmica com o saber, também contribui para a construção, por parte de alguns alunos, do sentimento de que não aprenderam nada se comparado ao que já sabiam – *“[...] eu vivenciei muito tempo, no colégio, um tipo de esporte, pratiquei, era treinamento mesmo, era o time do colégio. Então, aquilo que os professores passaram pra gente ficou muito bem enraizado, eu aprendi mesmo aquilo e, se eu tivesse que transmitir para os meus alunos, eu saberia muito bem aquilo que eu aprendi com os meus professores. Então, chegando aqui, o que eu aprendi não me acrescentou em nada. Minha experiência que eu tinha tido era o suficiente, nada mais foi acrescentado”* (Aluna do 9º período/entrevista em grupo). Parece que o aluno filtra os conhecimentos voltados para o que já domina numa forma de cursar a disciplina sem grandes esforços.

Também no caso dos alunos que consideraram suas experiências sociocorporais anteriores como referência para não escolher disciplinas que trabalhassem conteúdos já conhecidos e vivenciados por eles, há construção da relação epistêmica. Agora, esses alunos buscam ter bom desempenho em uma área das práticas corporais por tratar-se de algo desconhecido ou que ainda não sabem fazer. Para eles, aprender os conteúdos da disciplina escolhida é ter um bom desempenho na modalidade de atividade ou prática corporal escolhida. A frustração ocorre, então, se o aluno não consegue aprender a executar os conteúdos mobilizados pela disciplina. *“Natação, porque a grade não dava muitas possibilidades fora do desporto, porque, a princípio, eu não gostaria de fazer disciplinas de desporto, jogos de quadra, porque eu não tenho muita habilidade [...]. Natação, eu peguei porque eu não sei nadar, nunca aprendi, já entrei não sei*

quantas vezes em escolas e continuo não sabendo (risos) [...]” (Aluna⁵⁷ do 5º período/entrevista em grupo).

No registro dos discursos dos alunos no que se refere às escolhas por disciplinas, identificamos, além das diversas formas de hierarquização de disciplinas, uma forte valorização da prática e da experiência pessoal trazidas para dentro do curso.

Essa prática⁵⁸ parece ser compreendida pelos alunos ora como aquisição de experiência, ora como instrumentalização e apreensão de certas habilidades. Na primeira compreensão, a prática é reduzida ao fazer, praticar, experimentar; na segunda, ao aprender determinadas habilidades técnicas corporais, vistas como necessárias para o ato de ensinar e/ou desempenhar a função de professor de Educação Física.

As disciplinas optativas, como vimos, em muitos casos, são escolhidas em função das habilidades do aluno com a atividade mobilizada pela disciplina. Para ele, saber fazer aquela determinada prática corporal é pré-requisito *“[...] optei por futebol e atletismo por afinidade. Também, eu jogo em clubes desde os onze anos, quando comecei [...]”* (Aluno do 5º período/entrevista em grupo). *“Eu escolhi futebol logo como primeira optativa no período passado [...] eu pratiquei futsal, fui atleta de futsal, não grande atleta, mas fui atleta [...]”* (Aluno do 5º período/entrevista em grupo).

De certo modo, alguns desses alunos parecem buscar a reprodução das experiências sociocorporais anteriores, chegando ao final do curso sem mudar suas concepções sobre a Educação Física. Desta forma, parece que irão sobrepor, na prática profissional, os saberes da experiência aos saberes da formação. Sobretudo, porque a grande referência e filtro na formação inicial foi sua própria experiência. Muitos chegam ao final do curso, sem perceber que mais importante que saber fazer é aprender a ensinar os conteúdos da disciplina Educação Física mobilizados na formação profissional.

⁵⁷ Essa é uma das três alunas mencionadas que foi excluída das aulas, em função da sua falta de habilidade e performance esportiva. Essa aluna tem uma primeira graduação em Dança e procura se afastar das disciplinas esportivas ofertadas na formação em Educação Física. A exclusão na Educação Física no ensino fundamental parece influenciar, fortemente, suas escolhas atuais.

⁵⁸ Sobre a prática em um contexto de formação profissional, ver: “O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?”. (PIMENTA, 2001)

Nessa ação, os conhecimentos pedagógicos são considerados secundários porque, para os alunos, não há diferença entre o saber fazer e saber ensinar.

Outros dois aspectos, para além da experiência sociocorporal como referência maior na escolha de disciplinas optativas, também foram considerados. Um, voltado para a aplicabilidade da disciplina no mercado de trabalho; outro, ligado mais à questão da organização da grade curricular e da competência do professor.

A utilidade do conhecimento é, também, pensada pelo aluno em termos de sua praticidade. Muitos dos alunos em formação atuam como professores de Educação Física em diversos espaços (formal e não-formal) de trabalho e, por isso, esperam extrair das disciplinas os conteúdos e a forma que atendam aos seus interesses. *“No 5º período eu peguei Judô I e Recreação [...]. Recreação, porque eu comecei a fazer estágio com tênis e lá eu trabalhava com crianças e a gente sempre usava brincadeiras, jogos lúdicos e eu vi a possibilidade de estar fazendo recreação para aumentar os conhecimentos [...]”* (Aluno do 9º período/entrevista em grupo).

A maneira como as disciplinas estão organizadas no currículo também influencia na vida acadêmica dos alunos, na medida em que, segundo eles, acabam sendo obrigados a fazerem determinadas disciplinas para completar os créditos referentes ao Conhecimento Técnico e ao Aprofundamento de Conhecimentos *“[...] então, eu fui obrigado a pegar matérias que eu não gostaria de estar trabalhando porque eu não vejo perspectivas de eu trabalhar com essas disciplinas. E quais são? Dança, Dança Moderna Contemporânea, Danças e Folgedos. Porque não vai ter utilidade para meu trabalho, nem para mim [...] fiquei decepcionado com o curso de Educação Física porque as matérias são colocadas, no caso, para o aluno como optativas, mas na realidade, não são optativas, eu sou obrigado a fazê-las, mesmo não querendo porque caso eu não as faça, o que vai acontecer comigo? Vou ficar sem crédito e não poderei acessar o próximo período [...]”* (Aluno do 5º período/entrevista em grupo).

Alguns alunos (três) do 9º período escolheram as disciplinas optativas em função do professor. *“Eu escolhi a optativa pelo professor que iria ministrar. É a*

primeira coisa a ser olhada [...]” (Aluno do 9º período/entrevista em grupo). “[...] eu também analisava o professor que ia dar a disciplina e se gostava ou já tinha vivenciado durante a minha vida àquela disciplina [...]” (Aluna do 9º período/entrevista em grupo). “Eu tive caso assim: teve até disciplinas que, sinceramente, você é capaz de desaprender aquilo que você aprendeu, pelo menos enquanto papel de professor, enquanto professor” (Aluno do 9º período/entrevista em grupo).

Em nossa análise, identificamos que, ao longo da formação, há determinadas ações e/ou visões que sofrem mudanças e que dependem da etapa curricular no qual o aluno se encontra. Uma delas pode ser evidenciada, a partir dos critérios utilizados pelos alunos na escolha das disciplinas optativas.

Até meados do curso, o aluno utiliza suas experiências sociocorporais como critério principal e, a partir daí, passa a considerar, sobretudo, a competência⁵⁹ do professor que ministra as disciplinas de seu interesse. Essa primeira mudança registrada por alguns alunos parece fazer parte de um procedimento comum, à medida em que vão construindo outras experiências na vida escolar de formação profissional.

No primeiro período, apesar dos alunos terem afirmado uma satisfação com relação ao curso, o fato de não terem encontrado disciplinas práticas surpreendeu um pouco “[...] o curso está me satisfazendo, assim: no ponto de estar aprendendo a lidar com pessoas. Eu não sabia que ele ia me dar isso, eu não entrei pensando que eu ia aprender isso, entrei pensando que eu ia aprender a lidar com o físico, a saber passar um exercício e tal [...]” (Aluna do 1º período/entrevista em grupo), “[...] eu estou achando que está satisfatório, o que eu, na minha opinião que eu acho que poderia ser melhorado, talvez mexer na grade curricular para a gente ter alguma coisa prática agora no início do curso [...]” (aluna do 1º período/entrevista em grupo). “[...] eu acho que as teóricas são muito importantes, mas podia mesclar um pouquinho com alguma matéria prática” (aluna do 1º período/entrevista em grupo).

⁵⁹ Os dados deixam implícito que o professor competente é aquele que têm conhecimentos pertinentes a disciplina; sabe transmitir os conhecimentos; articula o conhecimento da disciplina a realidade profissional.

Nesses três fragmentos e, também, nos demais discursos, nota-se o impacto que o currículo produz, sobretudo, por sua organização e opção por trabalhar com disciplinas das Ciências Biológicas e Ciências Humanas como base teórica das disciplinas de cunho técnico. Aqui o currículo está construído com base no modelo da racionalidade técnica. Primeiro, a teoria, depois a disciplina prática, como se as últimas fossem aplicações do conhecimento das primeiras. É por isso que, hoje, as propostas curriculares defendem a presença das disciplinas práticas desde o início do curso, tentando reverter esse modelo técnico-linear.

Pensamos que esse impacto, por um lado, tem a ver com a visão de Educação Física incorporada pelos alunos e transportada para dentro do curso e, por outro lado, com a incapacidade e/ou dificuldade, por parte de alguns professores, em estabelecer a materialização e conexão necessárias entre o conhecimento básico e o conhecimento específico. Há que se considerar que tal incapacidade e/ou dificuldade ocorre, também, porque no curso estudado, os professores das disciplinas consideradas de Conhecimento Básico não são professores de Educação Física e desconhecem o estágio da discussão na área. São médicos, biólogos, sociólogos, filósofos e pedagogos que, inclusive, representam visões e experiências diferenciadas com relação a Educação Física.

Esse problema não se limita ao 1º período. Durante os primeiros anos do curso, percebe-se uma certa decepção dos alunos com relação à ausência de disciplinas práticas, entendidas como aquelas esportivas e/ou com atividades que requer movimento *“[...] aí, quando chega no 5º período tem prática. Ah, chegou a prática! Mas o pessoal até desanimado. Aí você vê uma aula de dança sem dança, uma aula de natação sem natação. Eu não sei se isso seria, na verdade, seria bom pra gente ter prática, claro que daria um estímulo a mais [...] eu acho, realmente, que deveria ter uma prática logo no começo [...]”* (Aluna do 5º período/entrevista em grupo). *“Pode chegar a dar uma aula de musculação sem nunca ter levantado peso, fazer um teste de corrida sem nunca ter dado uma volta na pista, é possível você concluir o curso assim”* (Aluno do 5º período/entrevista em grupo).

Somente ao final do curso, a ênfase, posta sobre a prática em contraposição à teoria, parece ser amenizada. Alguns alunos parecem compreender a importância das disciplinas básicas e estabelecer a conexão não realizada nos primeiros períodos. A mudança, em alguns discursos, é bastante visível – *“ Quando eu entrei no curso, como eu falei, eu entrei pensando naquela perspectiva desportivizante, em trabalhar com treinamento, em trabalhar com escolinhas. O curso, ele não trabalha tanto essa questão desportivizante, justamente por ser um curso de licenciatura, eu entrei, na verdade, sem saber a diferença entre licenciatura e bacharelado, não sabia nem que existia um e outro, não sabia o que era para dizer a verdade, entrei achando que ia chegar aqui, ia encontrar muita gente, eu achei que entrando no curso de Educação Física aqui na UFES, ia tá entrando em contato com vários esportes, ia tá treinando vários esportes, tá aprendendo a passar a metodologia de treino, a ser um treinador, estudar Fisiologia, estudar tudo o que envolvesse isso, e fui percebendo, é... primeiro, um grande impacto porque não era assim, que vinha toda a questão sociológica, antropológica, todos os primeiros períodos, filosóficas da Educação Física, História, e depois, tinha nas disciplinas optativas a questão técnica dos esportes. Quando eu pegava uma disciplina de esporte mas paralelo a isso, sempre tinha disciplinas obrigatórias, voltadas para a área escolar: Didática, Escolar I, Escolar II, legislação do ensino da Educação Física. Eu fui percebendo que não era bem o que eu queria quando eu entrei mas acho que minha perspectiva em relação a Educação Física também mudou. Como eu coloquei, anteriormente, principalmente, no final do curso [...] eu penso numa perspectiva mais de Educação do que de desporto e, mais especificamente, a Educação Adaptada, de uma maneira geral, mais a Educação Física Adaptada.”* (Aluno do 9º período/entrevista em grupo).

Talvez, em consequência dessa nova compreensão da Educação Física, há uma certa valorização do curso e uma mudança no discurso de parte dos alunos entrevistados que cursavam o último período *“[...] eu acho que como a maioria de nós, quando a gente entra aqui a gente não se dá conta, não tem definido o que é o nosso currículo, como é o nosso currículo. Então, a gente tem uma*

visão diferente, como as pessoas que estão lá fora, que não conhecem o curso de Educação Física pensa: Educação física é jogar bola, é brincar de vôlei, brincar de futebol. E aí, a gente entra aqui pensando assim: a primeira aula já vai ser alguma prática e a gente chega, àquele monte de coisa teórica. Só que a gente, depois de um tempo, se dá conta de que aquilo era necessário, de que essas matérias são necessárias para a nossa prática, pelo menos mais para a área escolar [...] o nosso currículo, eu gosto do nosso currículo, acho que eu estou satisfeita com ele” (Aluna do 9º período/entrevista em grupo). No entanto, a dimensão humana é vista como assunto da escola. Está ausente do sujeito que pratica esporte ou exercício físico fora dela.

Na opinião de um outro aluno, a formação inicial parece não conseguir abalar a noção de Educação Física trazida para dentro do curso por parte dos alunos *“[...] logo no meu primeiro período, ao iniciar o curso, logo de cara, comecei a trabalhar numa academia na área de natação que é o que eu tinha praticado durante mais tempo certo? Então, essa prática me ajudou a ingressar no mercado de trabalho, mas com o currículo, eu procurei, aqui dentro, não fazer ou não vivenciar o que eu já tinha vivência lá fora, apesar de ter feito Natação I, exatamente, por falta de opção dentro da grade, eu procurei correr disso porque eu queria vivenciar outras práticas porque o que acontece aqui dentro do currículo? A pessoa entra aqui, por exemplo, direcionada para natação, faz as disciplinas, principalmente, Natação I e II e sai daqui especialista em natação. Já o era antes de vir para cá, parte técnica. Aprendeu a parte didática ou não aprendeu, mas sai daqui achando que é especialista em natação, sendo que não diversifica. A pessoa chega aqui com uma visão, segue aquilo e não aproveita as diversas vertentes do curso [...]”* (Aluno do 9º período/entrevista em grupo).

Na raiz dessa transposição que os alunos fazem de suas experiências corporais para dentro do curso durante toda a formação ou da busca consciente pela reprodução dessas experiências, identificamos dois problemas. O primeiro, conforme já dito, é a influência direta no currículo, ocasionando mudanças “ocultas” no perfil do curso cuja opção é pela formação de professores e não de treinadores; o

segundo é a influência na prática profissional desses alunos, concomitante ao curso e após a formação.

Este segundo problema revela a sobreposição do saber da experiência em relação ao saber acadêmico. Reconheçamos, então, que a experiência corporal no âmbito da Educação Física, quase sempre, determina a reprodução de experiências anteriores, além de representar um certo entrave para a construção de novos conhecimentos no processo ensino-aprendizagem, seja nos cursos, seja na prática profissional.

Para se ter uma idéia, ao questionar uma aluna do 5º período, já atuando em escola com turmas de 5ª séries, sobre quais conteúdos havia selecionado, respondeu que selecionara a recreação e o esporte, principalmente, o voleibol e o futebol de salão. Perguntei, então: como e por que havia selecionado esses conteúdos, já que não tinha tido contato com esses conhecimentos específicos no curso. A aluna respondeu da seguinte forma: “[...] *busquei lá trás em minhas vivências mesmo e o que eu via e o que eu vi depois. Mas aqui mesmo*⁶⁰ *não, porque eu estava ingressando nas optativas*” (Aluna do 5º período/entrevista individual).

Esse intercruzamento entre a experiência sociocorporal do aluno de Educação Física e o currículo do curso levou-nos a considerar que, apesar de o currículo ter um objetivo mais amplo com relação à formação na perspectiva da docência, seu desenho também não está proporcionando uma mudança quanto as representações dos alunos transportadas para o curso. Ainda está dividido em matérias básicas e matérias profissionais e dessa forma não dá, ao aluno, a oportunidade de uma melhor interação entre suas vivências sociais anteriores ao curso e aquelas existentes no curso. Por um lado, há forte valorização e/ou sobreposição de experiências passadas em relação aos saberes da formação; por outro, há um currículo ainda bastante pautado no modelo técnico linear.

As experiências são múltiplas conforme vimos até aqui (experiências sociocorporais vivenciadas na escola, experiências sociocorporais não escolares, experiências

⁶⁰ Referindo-se ao curso de Educação Física.

sociocorporais escolares e não escolares e, também, experiências sociais de outra natureza, para além dessas.) e determinam, ora mais, ora menos, as hierarquizações, as escolhas, as relações com os saberes no processo de formação e na prática profissional.

Passemos a analisar como essas experiências inter cruzam, influenciam e modificam o processo de formação em diferentes *trajetórias individuais* que compõem os diferentes grupos com experiências diversificadas.

Capítulo 7 - As experiências sociocorporais e a formação inicial: as trajetórias dos alunos

Partimos dos quatro grupos formados para a realização das entrevistas individuais, com base nos diferentes tipos de experiência identificados pelos alunos⁶¹ nas entrevistas em grupo, para desenvolver este tópico. Objetivamos, aqui, analisar as trajetórias individuais dos oito alunos que constituíram tais grupos, a fim de compreender, em foco, as influências transcorridas no curso, além de identificar as principais diferenças nas ações sobre a dinâmica curricular.

As experiências e os grupos por elas identificados foram: sociocorporais escolares, sociocorporais não escolares, sociocorporais escolares e não escolares e sociais de outra natureza.

Grupo I: experiências sociocorporais escolares e a formação inicial

Algumas questões se colocam, imediatamente, com relação a duas alunas que indicaram suas experiências sociocorporais construídas com a Educação Física no espaço escolar, como determinantes em suas trajetórias. Suas ações e/ou escolhas

⁶¹ Todos os nomes dos protagonistas da pesquisa, que forem aparecendo nas análises, bem como os colegas citados por eles, receberão nomes fictícios. Assim, nenhum nome próprio corresponde ao verdadeiro nome das pessoas

no, decorrer do curso, foram realizadas com base em suas experiências? De que forma? Quais os caminhos percorridos e quais as influências de suas respectivas experiências sobre a formação inicial?

A experiência das duas alunas desse grupo é diversa, apesar de algumas regularidades presentes em suas histórias de vida. Ambas tiveram significativa participação com a Educação Física e jogos escolares, escolheram o curso como primeira opção e não tiveram qualquer tipo de influência familiar nas escolhas.

A experiência pessoal, relacionada com atividades corporais, por Sônia, a primeira aluna entrevistada, foi construída, mais propriamente, com a Educação Física, incluindo a referência de professores de Educação Física no ensino fundamental, em uma única escola pública em que estudou nessa etapa da escolarização. A experiência da outra entrevistada, de nome fictício Sara, construída durante o ensino fundamental em uma escola comunitária particular, apresenta-se como resultado específico da Educação Física mais associada a um trabalho esportivo de competição.

Sônia era considerada pela mãe como uma criança “levada”. Desde a infância gostava de subir em árvores, andar em cima dos muros, fazer movimentos ginásticos como ponte, estrela, etc. Cresceu um pouco mais, entrou para a escola fundamental e deu continuidade às suas vivências nas aulas de Educação Física e, particularmente, como destaque do time de vôlei da escola pública em que estudava. No ensino médio, migrou para uma escola particular a fim de preparar-se para o vestibular.

Ingressou no curso em 1997, com vinte anos de idade. No terceiro período de sua formação, foi convidada a dar aulas para o ensino médio e construiu uma relação bastante próxima com as alunas para além da escola. Importante registrar que Sônia ingressou e cursou Educação Física munida de uma única e segura convicção de que queria ser professora.

No encontro para a realização da entrevista em grupo, notamos que é um pouco tímida. Porém, nos momentos em que posicionava sobre as questões, os outros

alunos do grupo calavam para ouvi-la. Havia um respeito por suas posições, corroboradas por todo o grupo assim que terminava cada uma de suas falas.

Quando realizamos a entrevista individual, em 17 de abril de 2002, Sônia cursava o último período do curso. Seu discurso, tanto na entrevista em grupo quanto na entrevista individual, evidencia uma certa adequação entre sua experiência sociocorporal escolar e suas escolhas no decorrer do curso.

A idéia essencial que parece poder ser argumentada é a de que as aulas de Educação Física freqüentadas por Sônia, ao longo da educação básica, diferentemente de todas as outras mencionadas, fizeram diferença. O fato de ter tido acesso a professores mais comprometidos com a profissão, entendidos por ela como aqueles que “dão aula”, parece ter influenciado, decisivamente, em sua escolha profissional, além de ter contribuído para que não criasse outras expectativas diferentes das proporcionadas por um curso de formação de professores, por exemplo, um curso mais voltado a disciplinas específicas para atuar em academias, clubes, treinamento esportivo, etc.

A clareza de Sônia quanto à definição em querer atuar em escolas esteve presente durante todo o curso *“[...] minhas perspectivas profissionais? Eu quero, eu desejo, trabalhar em escolas, dar aulas, não sei se em escolas públicas ou particulares, mas quero dar aulas [...]”*.

A partir dessa escolha, Sônia realizou algumas ações no decorrer da formação inicial. Valorizou disciplinas, cujos conteúdos estavam ligados à área escolar *“[...] a disciplina que eu mais gostei foi Desenvolvimento Motor porque eu não tinha, não conhecia nada sobre isso, não tinha nenhuma experiência sobre isso e o professor, foi assim, tem uma forma ótima de ensinar esse conteúdo e é uma coisa boa porque você aprende sobre criança, principalmente, sobre o desenvolvimento dela e é uma coisa que você usa muito, você vai precisar muito na escola, principalmente, com 1ª à 4ª série, crianças do ensino fundamental. Você precisa muito de Desenvolvimento Motor, forma de como você vai trabalhar com ela e as aulas dela nos traziam para a realidade [...]*. Acho que Educação Física Escolar I, II e III, porque também, nos traziam à realidade da escola, o quê que a gente ia encontrar. Nós fomos nas escolas,

fizemos algumas experiências, demos aulas, observamos aula [...]”, e teve dificuldades em disciplinas, cujos conteúdos estavam mais voltados a outros campos de atuação “[...] tive dificuldades em Treinamento Desportivo, porque eu me lembro que aquele período foi um período meio conturbado [...] e também porque é uma área que não sei se era o professor que transmitiu isso, mas mais voltada, justamente, treinamento de academia, treinamento individual, no caso de personal trainer, quando ele vai trabalhar individualmente com essas pessoas. Então, essa não é uma área que eu gosto. Talvez por isso eu não tenha me identificado com essa disciplina.”

Paralelamente ao curso, Sônia atua como professora na mesma escola pública estadual em que estudou, participa de um grupo formado por professores de escola pública estadual que pesquisa o perfil do aluno do ensino médio, quais suas perspectivas, o que considera importante no aprendizado, etc. A partir dessa interação com professores de diferentes áreas, utiliza os conhecimentos aprendidos no curso para argumentar porque a Educação Física é importante na formação do jovem do ensino médio.

No entanto, mesmo tratando-se de envolvimento diferenciado com a Educação Física em seu aspecto pedagógico, a ênfase posta sobre a prática esportiva é muito forte. Por um lado, menciona suas experiências escolares com treinamento esportivo como as que permitiram um melhor desempenho no curso *“[...] que permitiram um melhor desempenho, foram minhas experiências escolares, principalmente, nos treinamentos, nos esportes que eu praticava, me trouxeram facilidades. Porque aqui a gente também tem as matérias práticas e aí quando você já tem uma vivência, quando você conhece parte daquilo, torna-se mais fácil, principalmente, quando o professor pede um plano de aula ou até para fazer a aula em si mesmo porque são práticas, vôlei, futsal, futebol, etc., fica mais fácil quando você já tem essa experiência, você já viveu aquilo, você fez aquilo e isso me trouxe facilidade.”* Por outro lado, indica a falta de experiência em alguma modalidade esportiva como responsável pelos problemas enfrentados durante o curso *“[...] um problema foi aquilo que eu não vivi, por exemplo, de natação. Nunca tinha feito natação,*

nunca tinha vivido, nunca tinha feito e aqui no curso a gente [...] o professor lida como se você já tivesse uma experiência [...]”.

Nos depoimentos registrados nas entrevistas em grupo e em parte significativa das trajetórias individuais, a natação e a dança são consideradas, pelos alunos, como experiências negativas no campo das atividades corporais. Talvez, esse estranhamento com a natação e a dança tenha a ver com a quase extinção desses conteúdos das aulas de Educação Física. Contudo, Sônia não afastou-se deles em sua formação; ao contrário, escolheu cursá-las enquanto disciplinas optativas. Não sabia nadar nem dançar, se sentia péssima por isso, mas enfrentou o “problema” e descobriu que *“[...] qualquer pessoa pode saber dançar, pode fazer suas atividades, é só querer, é só ter vontade.”* Encarou o problema de não saber dançar mas não se referiu ao saber ensinar a dança.

Talvez, essa relação com os saberes, principalmente, mais práticos, no decorrer do curso, tenha ocasionado algumas implicações para a formação de Sônia. Primeiro, porque devido às suas experiências esportivas vividas na escola, afirma não ter aprendido nada nas disciplinas optativas, com ênfase na de vôlei; segundo, porque afirma ter aprendido mais nas disciplinas em que não tinha experiência alguma.

No primeiro caso, a relação com o saber que parece prevalecer é a identitária⁶², se partirmos do princípio de que a identidade com certos saberes, no caso, esportivos serviu de referência quase que exclusiva no processo de aprendizagem de Sônia; no segundo, a relação que parece prevalecer é a epistêmica do tipo em que dominar uma atividade confunde-se com o produto da aprendizagem. Pensamos que a relação mais adequada a um curso de formação ocorra para além desse tipo de relação, onde aprender a natação e a dança como saber-objeto, seja mais importante que aprender a nadar e a dançar. Dessa forma, o saber fazer diferencia-se do saber ensinar.

Apesar dessa contradição presente na formação de Sônia, em que pese a crença de que alguns conteúdos não acrescentaram nada ao conhecimento que tinha anteriormente e que fora aprendido na Educação Física escolar, afirma ter havido

⁶² Referimos ao fato de que nessa relação identitária, o aprender está intimamente ligado à história do sujeito. Ver mais sobre essa relação na Introdução do estudo.

modificações em sua visão com relação à Educação Física “[...] *sobre a concepção de Educação Física sim e na escola. Não sei se seria culpa do professor, mas a gente tem a concepção de que Educação Física é praticar esportes, só esportes. Mas não é, a gente chega aqui e a gente vê que não é. A Educação Física tem as suas importâncias. Em relação aos esportes o que eu vivi lá, o que eu vivi fora e dentro da escola, o que os professores me passaram, isso me deu base, me deu conhecimento para que aqui dentro eu tivesse uma experiência, vivenciasse melhor isso. Olha só, pela experiência que eu tinha, principalmente, no voleibol, quando eu era 2º grau e no ensino fundamental também, eu treinava voleibol no colégio, treinava numa equipe e quando eu cheguei aqui nada do que eu aprendi acrescentou [...]*”.

Nesse contexto, é curioso entender como ocorre essa modificação se, para a aluna, no interior de parte das disciplinas não houve acréscimos quanto ao conhecimento tratado em algumas disciplinas cursadas. Há diferentes possibilidades de entendimento.

Podemos inferir que a valorização exacerbada atribuída às suas experiências tenha contribuído ou até mesmo impedido que percebesse prováveis diferenças entre o aprender, o fazer na Educação Física escolar e o aprender a ensinar no processo de formação. Um outro entendimento possível é o de que aquelas disciplinas optativas, realmente, não tenham oportunizado mudanças significativas e que outras disciplinas mais voltadas às perspectivas profissionais de Sônia tenham contribuído e/ou conseguido modificar sua visão a respeito da Educação Física.

Nossa preocupação em entender como as experiências sociocorporais influenciam na formação inicial é ainda mais pertinente quando ouvimos Sônia afirmar, veemente, que suas experiências mais significativas foram construídas fora do curso. *“Eu acho que o mais importante foram as experiências nas escolas que eu dei aula porque elas é que me deram base. Quando eu comecei eu nunca tinha dado aula, então, comecei do nada, fui experimentando e elas que me deram base para o que eu sei hoje, para a forma com que eu trabalho hoje, apesar de que aqui dentro a gente tem algumas formas de trabalho, principalmente, didáticas, algumas propostas pedagógicas. Mas a*

experiência de campo mesmo ali, vivenciar, dar aula, é que é muito mais significativo do que aprender aqui. Eu tenho certeza de que se eu trabalhasse durante o curso todo, tivesse ficado aqui, me dedicado a estudar e tal, quando eu saísse agora, que eu estou me formando, para trabalhar, eu teria muita dificuldade [...]"

Notamos que há sobreposição de saberes tanto no decorrer do curso como na prática profissional em Educação Física. As experiências sociocorporais são supervalorizadas por Sônia e sobrepostas ao conhecimento acadêmico mobilizado na formação.

Sara, a outra aluna desse grupo em que a experiência escolar foi determinante, foi a última de cinco filhos de uma família de classe média baixa. Estudou em escola comunitária particular durante todo o ensino fundamental até o 2º ano do ensino médio, graças a bolsas de estudo conseguidas a partir do seu excelente desempenho nas equipes esportivas da escola. No 3º ano, conseguiu bolsa de estudo em outra escola particular, por causa das boas notas alcançadas no 1º e 2º ano.

Ingressou no curso em 1999, com dezessete anos de idade. No terceiro período, assumiu turmas de 5^{as} séries em uma escola pública na disciplina Educação Física.

Nas entrevistas em grupo, Sara demonstrou ser uma aluna aplicada, interessada na qualidade de sua formação e envolvida com os assuntos acadêmicos. Quando realizamos a entrevista individual, em 02 de abril de 2002, Sara cursava o quinto período do curso. Apesar de já estar atuando em escola, foi menos enfática que Sônia em suas respostas e demonstrou incertezas quanto à área em que pretende atuar quando se formar. O que parece estar decidido é que não pretende trabalhar com dança porque não teve vivência alguma na área *"[...] eu só não gostaria de trabalhar, especificamente, com dança, por exemplo. Eu tive pouca vivência na minha infância, adolescência. Foi muito pequena com relação à dança e aqui na faculdade só pega algumas coisas assim bem básicas e eu acho que eu ficaria um pouco restrita quando eu fosse trabalhar com isso [...]"*

Isso significa, por um lado, que a aluna ingressou no curso portando algumas perspectivas profissionais definidas, com base nas experiências prévias que construiu com a Educação Física e, por outro lado, que o processo de formação não vem conseguindo modificar as concepções construídas anteriormente e transportadas para dentro do curso.

Há um entendimento comum entre os alunos, exemplificado nesse fragmento de discurso de Sara, de que o requisito para trabalhar com a dança é tê-la vivenciado antes do ingresso no curso. Como as disciplinas cujo conteúdo é a dança parecem não conseguir modificar esse entendimento durante a formação,⁶³ alguns a excluem do rol de disciplinas que podem optar e, conseqüentemente, na prática profissional, também a excluem enquanto conteúdo e possibilidade de realização de um trabalho pedagógico diferente do mito que fora construído em torno da dança.

Esse é um dos motivos da baixa procura pela dança ofertada como conteúdo em alguns cursos de Educação Física. Tanto que, em função disso, ela foi uma das disciplinas em que Sara teve maior dificuldade, já que a dança não esteve presente em suas experiências construídas com a Educação Física – *“A dança nunca está na escola, então eu tive dificuldade, eu sou mais dura para dança.”*

Nesse contexto de estranhamento com a dança, as histórias de Sônia e Sara se aproximam. Ambas não tiveram vivência com a dança fora ou nas aulas, mas escolheram cursar a disciplina, a fim de enfrentar a situação de que não “serviam” para dançar e da falta de experiência com a dança – *“Eu escolhi Dança Moderna Contemporânea para tentar, na verdade, conhecer o que seria melhor, dança Moderna Contemporânea e, também, para tirar isso de que eu não sirvo para dança [...]. Foi isso! Porque eu não tive experiência nenhuma, contato com a dança [...]”*.

Em função da vida esportiva de Sara ter sido bastante intensa, teve maior facilidade nas disciplinas cujos conteúdos são esportes *“[...] as matérias da área de esporte, eu acho que eu tenho mais facilidade [...] na minha Educação Física*

⁶³ Se considerarmos o fato de ser um curso de Licenciatura e de que a dança é um dos conteúdos possíveis de serem trabalhados nas aulas de Educação Física no âmbito escolar, a formação deve proporcionar mudanças na maneira como os alunos concebem a dança.

na escola foi esporte, foi futebol, handebol, basquetebol, voleibol e eu fazia parte da equipe da escola, então, isso aí para mim é tranquilo. Eu passo bem por essas matérias.”

No que se refere às disciplinas de que mais gosta, todas as mencionadas por Sara, tiveram o professor como principal referência. Diferentemente de Sônia, que mencionou disciplinas mais ligadas à escola, Sara destacou, além de algumas disciplinas optativas como o voleibol, outras disciplinas de dimensão biológica como Fisiologia, Treinamento Desportivo, Nutrição. No entanto, seu interesse e gosto por essas disciplinas não estão conectados com sua perspectiva de atuação profissional, mas quase que integralmente pela capacidade do professor em transmitir os conteúdos.

Sara, assim como Sônia, também entende que sua experiência escolar com jogos esportivos lhe permitiu um melhor desempenho no curso *“[...] a experiência boa no caso foi de eu ter vivido a minha vida escolar com relação à Educação Física na escola mais relacionada aos jogos, handebol e tal. Então, isso para mim foi bom porque deu uma vontade a mais de querer chegar aqui e fazer as optativas que eu gostaria [...]”*.

O que lhe causou tensão foi sua noção de Educação Física. Sara pensava que o curso seria prática de modalidades esportivas *“[...] o que me causou problemas foi, primeiro, não saber o que se passava aqui. Então, eu pensei que [...] você teria uma prática de handebol, de voleibol, que você ia fazer essas matérias, ia saber passar essas matérias para os alunos. Como as optativas no 5º período! Mas eu pensei que seria desde o começo e que essas matérias de Filosofia, Sociologia, para mim não tinha isso no currículo, para mim teria alguma coisa mais relacionada à Pedagogia, Didática, mas Filosofia, Sociologia, eu nem imaginava.”*

Esse depoimento nos fez pensar sobre o currículo do curso. Parece que as disciplinas de Formação Geral Humanística encontram-se desconectados na dinâmica curricular e, muitas vezes, são vistas como entrave para chegar às disciplinas de Formação Geral Técnica. A rigor, está ocorrendo uma prorrogação, do

primeiro para o quinto período, da tão esperada prática, por sua vez, desprovida de conhecimento básico.

Do mesmo modo que Sônia, no que se refere a possíveis modificações ocorridas durante o curso, Sara afirmou ter modificado sua maneira de ver a Educação Física *“[...] na verdade eu aprendi uma coisa: que a Educação Física era esporte. Então, dentro disso, eu pegaria a bola e começaria a jogar. Regras, só na hora de fazer prova. Então, eu aprendi que Educação Física seria isso e eu trabalho de forma diferente, apesar de que a gente tem uma influência, mas o curso de Educação Física, até mesmo as vivências de aulas, conteúdo, eu acho que o professor de Didática me ajudou muito nesse ponto. Eu conversei bastante com ele e acredito até que o que eu passo para meus alunos tem uma grande influência do que eu aprendi aqui dentro que foi uma quebra porque eu nunca tinha vivido aquilo [...]. Então, eu vi, com o curso, com o que eu estou tendo aqui, as matérias, que é muito, vai muito além disso, que eu posso trabalhar muito além disso.”*

Também houve aproximações nas respostas sobre quais as experiências consideram mais significativas. Ambas destacaram a experiência extracurricular, sendo que a de Sônia, foi a atuação em escolas concomitante à formação e a de Sara, a participação em um grupo de estudo sobre temáticas pouco abordadas no curso *“[...] então, nós fizemos um grupo de estudo que tivesse relação mais com a academia, então a gente falava muito sobre treinamento desportivo e essas questões de fisiologia. Mais isso, que nós nos propusemos a estudar. Só que tem essas questões que nós chamamos mais de prática, por exemplo, que relaciona mais com a academia e tal, é que a gente tem que correr atrás mesmo por fora porque a gente quase não vê isso apesar de ter uma academia aqui dentro. Mas, com os próprios professores agente não vê isso, eu pelo menos, quase não vejo. Então, a questão de conteúdo, se você for se basear em fazer um exercício lá na academia com o conteúdo aqui tem tudo a ver, tem muito a ver mesmo, mas a prática, como faz ?.”*

Em conclusão da análise desse primeiro grupo cuja experiência sociocorporal escolar coloca-se em evidência, pode-se interrogar: quais as ações, de Sônia e de

Sara, são regulares no transcorrer do curso de formação inicial em Educação Física?

Analizando os discursos sociais das duas alunas, vê-se que a experiência construída com a Educação Física é ponto de partida para informar suas ações. Contudo, não significa que as ações tenham sido as mesmas.

Pode-se considerar comum ações como Sônia e Sara atuarem, respectivamente, em escola de ensino médio e fundamental, terem experiências significativas construídas nas aulas de Educação Física, modificarem suas concepções sobre a área a partir do curso, sentirem dificuldades com relação às disciplinas de conteúdos com os quais não tiveram experiência como a dança e a natação. Mesmo com essas ações comuns, suas disposições diferem no decorrer do curso. As ações de Sônia parecem mais influenciadas por suas experiências no espaço escolar, por exemplo, quando escolhe a escola como campo de atuação; valoriza disciplinas voltadas à área escolar e, em contrapartida, sente dificuldades em disciplinas biológicas. Sara parece influenciar-se menos por suas experiências e caminha em direção a outros campos de atuação com tendência a escolher a área não escolar; tem afinidade com disciplinas biológicas; valoriza as disciplinas práticas.

Entendemos que algumas ações foram realizadas com base nas experiências das duas alunas; outras foram realizadas com base nas experiências construídas na própria formação ou em outros aspectos como mercado de trabalho e organização curricular. Pode-se compreender que os caminhos percorridos foram iniciados em um mesmo ponto de partida, mas não continuaram em linha reta. Ou seja, as experiências sociocorporais escolares, por si, não influenciam uma única e determinada trajetória na formação inicial.

As alunas desse grupo constróem interações cotidianas, com base em suas experiências vividas com a Educação Física e desenvolvem, no espaço de suas formações profissionais, ações simbólicas, expressões, linguagem. Ao mesmo tempo, argumentamos que as ações desenvolvidas são estratégicas, orientadas por interesses pessoais e culturais e possuem uma utilidade porque apresentam um individualismo racionalista.

Grupo II: experiências sociocorporais não escolares e a formação inicial

Continuamos querendo compreender se as ações desse grupo foram realizadas a partir de sua experiência, como e quais são/foram as influências no processo de formação.

Alguns aspectos são comuns nos depoimentos de Luciana e André. Escolheram cursar Educação Física após terem realizado outro curso superior⁶⁴, não tiveram influência familiar nessa segunda opção, encontram-se indefinidos com relação à área de atuação profissional, não participam de grupo voltado para o esporte, lazer, estudo e/ou pesquisa e consideram a idade um problema no decorrer do curso e na carreira profissional⁶⁵ por entenderem que para ser professor de Educação Física precisa ser jovem.

Tanto Luciana quanto André indicaram suas experiências sociocorporais construídas fora das aulas de Educação Física como determinantes em suas trajetórias. A experiência pessoal de Luciana foi a partir do seu interesse por atividade física e envolvimento com a dança. A maior referência para André foi sua experiência com a prática esportiva, como ex-atleta de futsal.

Luciana fez todo o ensino fundamental e médio em escola pública. Sua relação com a Educação Física foi de conflito, marcada pela exclusão das aulas por ter sido considerada sem habilidade para o desporto. Em consequência dessa exclusão, aliada a um enorme interesse por atividades corporais, durante algum tempo fez dança em uma escola de ballet e, posteriormente, cursou Graduação em Dança em uma Faculdade localizada em Santos/São Paulo.

Após dez anos de formada, ingressou no curso de Educação Física⁶⁶ por meio do processo de seleção Novo Curso, em 1999, com trinta e dois anos de idade. Realizamos a entrevista individual no dia 02 de abril de 2002.

⁶⁴ Luciana é formada em Dança e André em Administração de Empresas.

⁶⁵ Ambos tinham 34 anos quando realizamos a entrevista individual.

⁶⁶ Sua vontade era cursar Fisioterapia. Entretanto, a UFES não oferece este curso e Luciana não tem condições para pagar uma faculdade particular.

Na entrevista em grupo, destacou-se por sua capacidade de liderança e expressão. Em vários momentos, interrompeu a fala de outro aluno para dar a sua opinião e, algumas vezes, tivemos que solicitar que esperasse um pouco para que o colega concluísse.

Decidir sobre a área em que irá atuar profissionalmente é um processo “[...] *eu não tenho ansiedade de sair daqui definida porque eu sei que quando você está no 9º período, ainda você não está definido, entendeu? Eu sei que é um processo, que você entra na faculdade pensando uma coisa, no meio você pensa outra e mais no final do curso você começa a se direcionar, mas eu acho que eu faria Educação Física na academia, que eu seria um professor de academia, mas tudo por tempo limitado.*” Apesar disso, apresenta uma afinidade com o trabalho para grupos de terceira idade e pretende adaptar atividades à essa clientela. Paralelo ao curso, Luciana trabalha como estagiária em um dos módulos de Serviço de Orientação ao Exercício (SOE) da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), atuando com atividades de Ginástica e Alongamento.

A idade é considerada um problema para Luciana caso opte por trabalhar em academia, porque julga ser um trabalho que exige condicionamento físico que sua idade não permite “[...] *eu não tenho mais idade para ficar pulando igual a uma paqueta em frente a uma academia, ensinando. Não tenho mais idade para isso. Aí, você, nós temos que saber que um professor de Educação Física dentro de uma academia ele é trocado por outro, imediatamente, assim que não corresponder às expectativas do dono da academia. Por exemplo, você tem que estar fazendo curso o tempo todo, não pode ter problema nenhum, tem que estar com saúde e com juventude para dar e vender até os cem anos, entendeu?.*”

Essa preocupação de Luciana com relação à idade para trabalhar em academia, realmente, encontra respaldo na forma como o mercado de trabalho, nesse caso, representado por proprietários e praticantes de academia vêem o professor de Educação Física. Em muitos casos, estabelecem e transferem para o(a) professor(a) da modalidade ginástica, por exemplo, a imagem corporal tida como sadia ou “sarada”, quase sempre, ditada pela mídia.

O(a) aluno(a) atuando como professor(a), na maioria das vezes, ainda em formação inicial, absorve essa transferência como algo normal ou próprio da profissão, ao invés de tentar desmitificá-la. Pode-se, também, responsabilizar essa transferência pelo fato de, muitas vezes, o aluno do curso não se sentir em formação para exercer a docência. De outra forma, não tomariam para si o limite de idade como empecilho para exercer determinadas práticas corporais, já que para ser professor(a) não há idade ideal. Também há de se considerar que o curso de licenciatura estudado parece não estar conseguindo modificar essa visão comum de que, para ser professor(a) de Educação Física, é preciso ser professor(a) atleta e de que, para ser aluno(a) do curso, é preciso ser aluno(a) atleta.

Em concordância com sua história de vida, ligada a atividades corporais, destacou como disciplinas importantes e de que mais gosta aquelas cujos conteúdos tratam do movimento humano, tais como: Biomecânica do Movimento, Fundamentos do Movimento, Anatomia e Fisiologia. Todas as disciplinas cujos conteúdos tratam, especificamente, de aspectos pedagógicos da Educação Física, como: História das Idéias Pedagógicas, Psicologia, Didática, Estrutura e Funcionamento do 1º e 2º Graus, foram apontadas por Luciana como desinteressantes.

Em decorrência de sua história com a Educação Física escolar, no que se refere à exclusão das aulas cujos conteúdos eram esportivos, a ação de Luciana, na formação, tem sido de afastar-se das disciplinas optativas ligadas ao esporte – *“Essas disciplinas com a bola é que são as disciplinas que eu vou ter mais dificuldade, que eu não peguei nenhuma ainda, que provavelmente, será no semestre que vem [...] eu não consigo ficar fixa, prestando atenção num jogo, vôlei, basquete, handebol, futebol, eu não consigo. Se você me falar me explicar cem vezes qual é a posição daquele cara e do outro, não consigo decorar, começa o jogo eu já começo a misturar os times, eu já não entendo quem é quem [...]”*.

Essa exclusão, além de afastar Luciana de algumas disciplinas do curso, representa uma das experiências negativas construídas nas aulas de Educação Física no ensino fundamental e que influencia diretamente no curso de Educação Física, impondo novos rumos à formação e à prática profissional. Assim como alguns

alunos se afastam da Dança e não pretendem tratá-la, pedagogicamente, em suas aulas, Luciana se afastou do esporte e, ao que tudo indica, não pretende tratá-lo em suas aulas – “[...] *na realidade eu penso que não tenho muita paciência com jogos e que não tenho muita habilidade para fazer isso porque eu tive experiências negativas, eu era excluída, muito pequena, magrinha, parecia que eu não tinha força. Talvez, eu tenha sido excluída assim dos jogos, das brincadeiras, dentro do âmbito escolar, apesar de ter tido uma professora que é muito legal, mas acontece que não depende só do professor, tem aquela seleção natural dos próprios amigos, entendeu? Então, eu estava sempre sentadinha, assistindo e batendo papo [...]. talvez, essa questão de eu ter sido excluída, começou a me dar um desinteresse com relação ao esporte, eu comecei a deixar de lado e comecei a ter experiências ruins [...]*”.

Desse fragmento de discurso, compreende-se facilmente que, para Luciana, o saber fazer é muito importante e também que a forma como o conteúdo esporte vem sendo trabalhado nas aulas de Educação Física favorece a construção de experiências negativas, muitas vezes, predefinidas, mas consideradas comuns pelos professores e que fazem parte do processo seletivo característico do esporte.

Luciana não selecionou disciplinas que tivessem uma ligação com a dança, porque considera que não acrescentaria em nada, já que é formada em dança há dez anos, assim como não selecionou disciplinas esportivas, em função da falta de experiência.

A experiência de já ter realizado outro curso superior favoreceu seu melhor desempenho em relação ao conteúdo dança e contribuiu para que a aluna tivesse um perfil diferenciado dos demais colegas. Em comparação com o curso superior de dança, julga que o curso de Educação Física exige pouco do aluno “[...] *o profissional de Educação Física, quanto menos faz, menos quer fazer. E isso já vem dentro da faculdade porque o professor quando coloca o trabalho para a gente fazer fala assim: vocês não tem dinheiro? Então está bom! Se contenta com menos [...]. O curso de dança me influenciou muito, eu tive bastante desempenho na parte de dança como também tive desempenho na parte teórica porque dentro da faculdade de dança a gente lia muito, tinha*

que ser muito crítica, então eu aprendi a pegar livros e ler, fazer seminários, fazer aulas práticas em cima daqueles livros.”

Em função dessa falta de exigência, Luciana afirma que o curso não modificou em nada suas experiências construídas anteriormente. Ressaltou ainda que o curso torna-se ruim em razão da falta de entrosamento entre os professores; a falta de ponte entre a Educação Física e as disciplinas básicas; a ausência de explicação da importância da Educação Física; a superficialidade do conhecimento transmitido pelos professores no decorrer do curso, destacando as disciplinas optativas; e o descomprometimento de alguns professores.

A trajetória de André evidencia experiências específicas com o trabalho esportivo. Foi atleta de futsal em clubes e em equipes da antiga Escola Técnica Federal do Espírito Santo onde cursou o ensino técnico. Após concluir o profissionalizante, foi trabalhar na Companhia Vale do Rio Doce, cursou Administração de Empresas, prestou concurso e foi admitido na Caixa Econômica Federal onde trabalha até hoje.

Passados alguns anos, André decidiu cursar Educação Física em busca de sua realização profissional. Ingressou na UFES em 1997, com trinta e dois anos de idade.

Na época da entrevista individual, 04 de abril de 2002, André cursava o quinto período, participava de movimento sindical da categoria e seu discurso era bem articulado.

André também não está definido quanto à área de atuação. Quando ingressou, tinha a perspectiva de trabalhar com escolinhas de esportes, mas o curso lhe abriu outras possibilidades *“[...] quando eu entrei no curso minha perspectiva era de trabalhar com o desporto, mais especificamente, com escolinhas [...] mas acredito que muitas portas estão se abrindo depois de eu ter passado pela experiência aqui. Eu acho que posso trabalhar com organização desportiva, continuar trabalhando com escolinha, posso trabalhar em academia, mais na área de montar minha própria academia, posso prestar concurso para escolas que é um campo que tem bastante possibilidade, uma maneira de*

garantir meu futuro profissional, principalmente porque estou querendo mudar de profissão e preciso ter uma segurança, uma renda fixa [...]”.

Diferente da trajetória vivida por Luciana, André teve bastante afinidade com o esporte, tanto dentro quanto fora da escola, mesmo tendo destacado seu momento de ex-atleta como determinante para a escolha do curso. Importante destacar que a Educação Física na Escola Técnica foi considerada por ele como excelente.

Essa experiência com o esporte, em especial com o futsal, foi a grande referência para que André tivesse uma perspectiva sobre sua atuação profissional logo que ingressou no curso. Entretanto, nesse caso, o curso parece ter ampliado e modificado sua visão em relação à área de atuação.

Talvez, essa mudança tenha acontecido porque André se colocou na posição de estar aberto à formação. Quando perguntamos se as suas experiências tinham sido modificadas até aquele momento do curso, respondeu que passou a *“[...] observar o esporte de forma mais crítica, de tentar usar o esporte, se é que é possível, para fazer uma coisa de forma mais coletiva.”*

Enquanto Luciana afirmou ter gostado de disciplinas mais ligadas ao movimento humano, de cunho biológico, André teve mais afinidade com disciplinas das Ciências Humanas, como História da Educação Física, Filosofia da Educação Física e Introdução à Pesquisa.

Dentre as disciplinas em que teve mais dificuldade, destacou a Bioquímica e Anatomia. Além disso, com o mesmo argumento de Luciana, ressalta que a idade lhe causa limitação dentro do curso em algumas disciplinas optativas – *“[...] às vezes assim, as minha limitações dentro do curso são porque eu tenho 34 anos, não sou uma pessoa que hoje pratica esportes, aí você chega nas disciplinas práticas, quer fazer alguma coisa que já não dá mais. Aí você sente uma saudade de voltar no tempo, mais isso daí é por causa das experiência que tive lá fora mesmo.”*

Luciana argumenta que a idade impõe limites à atuação profissional e André que a idade impõe limites à formação. Na origem de ambas as afirmações, encontramos a

presença impositiva da prática no sentido da execução de movimentos e não de uma prática de ensino. Essa questão da idade colocada por eles inquietou-nos e perguntamos, então: É preciso saber fazer, no sentido da execução correta dos movimentos, para saber ensinar?

Luciana desconversou e não respondeu. André respondeu: *“Não necessariamente, mas acho que na disciplina é importante vivenciar até para você ter uma noção pelo menos do grau de dificuldade daquela determinada atividade, não que você vai ser um atleta, mas é interessante você passar por essa vivência. Você nunca ter corrido e vai mandar correr? Tudo bem, você pode ter o conhecimento teórico completo, pode saber quais as implicações de determinada atividade naquela intensidade, mas se nunca correu, nunca deu um trote que seja, é complicado [...]”*.

Essa valorização da prática ou do saber-fazer, no âmbito da Educação Física, disciplina eminentemente prática, pode ser compreendida sob o ponto de vista da relação identitária que o estudante do curso constrói com o saber da formação.

Nessa relação identitária, *“[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida [...]”* (CHARLOT, 2000, p. 72). Estamos diante de histórias, expectativas, referências e concepções estreitamente relacionadas com a prática, significando saber fazer ou executar determinadas práticas, na maioria das vezes, esportivas. Tanto que André se identifica como ex-atleta, sua história é de ex-atleta, suas expectativas quando do ingresso no curso vêm de sua concepção de esporte como ex-atleta.

Para André, ao contrário de Luciana, o curso tem sido muito importante e tem conseguido modificar a visão que tem sobre esporte.

Interessante identificar que, mesmo partindo de experiências sociocorporais não escolares como determinantes para a escolha da Educação Física e tendo alguns aspectos comuns em suas vidas, os dois alunos desse grupo traçam trajetórias e agem, no curso, de maneira diferenciada. Quando iniciamos as análises, pensávamos que estudantes de um mesmo grupo evidenciariam trajetórias e ações próximas e bastante coerentes com suas respectivas experiências.

Há dois aspectos bastante comuns entre a trajetória de Luciana e André. Ambos ingressaram no curso com a mesma idade e são formados em outro curso superior. Concepções, também próximas, marcaram seus discursos: consideram a idade um limite para o curso e para a prática profissional, não estão definidos quanto à área em que pretendem atuar e concebem a prática como elemento fundamental, tanto no curso quanto na prática profissional.

Esses aspectos e concepções comuns influenciam determinadas ações diferenciadas no decorrer do curso. A experiência negativa de exclusão em relação à Educação Física, no ensino fundamental, ainda influencia, fortemente, as ações de Luciana. Em consequência dessa experiência, é uma aluna “fechada” às pretensas opções que o curso oferece, não seleciona disciplinas esportivas e está convicta de que o curso não modificou suas experiências anteriores.

André tem experiências de afinidade com o esporte e suas ações parecem condizentes com essa afinidade, apesar de percebermos que algumas experiências construídas na formação conseguiram superar a concepção de esporte construída com as experiências não escolares de ex-atleta. Suas ações diferem em relação às de Luciana, principalmente, por causa da sua experiência, considerada positiva, com o esporte. Seleciona disciplinas esportivas incluindo o futsal como primeira disciplina optativa cursada e afirma que o curso tem sido uma experiência interessante.

As experiências não escolares foram determinantes. Também percebemos que algumas ações foram realizadas com base nas experiências anteriores ao curso e, outras, realizadas com base nas interações construídas no decorrer da formação.

A lógica de ação predominante, tanto nas ações de Luciana quanto nas ações de André, parece ser a estratégica, sobretudo, quando orientaram suas ações a partir dos seus interesses prévios, filtraram e organizaram conhecimentos curriculares de acordo com seus interesses pessoais e culturais.

Grupo III: experiências sociocorporais escolares e não escolares e a formação inicial

A análise das experiências sociocorporais individuais dos dois alunos que indicaram terem sido as experiências escolares e não escolares igualmente determinantes na

escolha do curso segue a mesma linha de análise anterior, ou seja, busca-se saber se as ações⁶⁷ e posições, durante o curso, foram realizadas ou tomadas com base nestes dois tipos de experiências e quais as suas influências no transcorrer da formação inicial.

Primeiramente, são identificadas as experiências comuns nas histórias de vida de Vítor e Leandro. Neste sentido, observou-se que os dois viveram a infância e parte da adolescência no interior do Estado do Espírito Santo. Em segundo lugar, ambos externaram vontade em continuar os estudos após a graduação. Além disso, um deles já desenvolve trabalho em um Laboratório de Estudos do curso, e o outro pretende fazer o mesmo. Por último, ambos ingressaram no curso com visões semelhantes sobre esporte, por causa das respectivas experiências dentro e fora da escola.

Ambos atribuíram o mesmo valor para experiências sociocorporais não escolares e escolares. Por um lado, Vítor foi atleta de natação e um aluno participativo das aulas de Educação Física até o final do ensino fundamental. Por outro lado, Leandro praticava esportes com os amigos na comunidade onde morava e dentro da escola, nas aulas de Educação Física, consideradas por ele como as melhores da escola.

Vítor cursou até a 7ª série do ensino fundamental em escolas públicas e da 8ª série em diante em escolas particulares. Considerando-se um “apaixonado” por esportes e ex-atleta de natação, escolheu Educação Física com a pretensão de dar aulas dessa modalidade esportiva na qual obteve treinamento e participou de competições durante seis anos. Apesar de ter evidenciado este interesse pelo curso, também fez vestibular sendo reprovado para o curso de Direito em outra universidade no mesmo ano em que fez vestibular para Educação Física tendo sido aprovado.

É importante ainda destacar que Vítor ingressou no curso em 1997, com 19 anos de idade. No 3º período começou a trabalhar em academia com atividades de natação e hidroginástica e também como personal trainer. Quando foi realizada a entrevista individual, em 03 de abril de 2002, cursava o último período do curso e participava

⁶⁷ Empregamos o termo ação em seu sentido mais amplo mencionado pela Etnometodologia como sendo: comunicar, tomar decisões, raciocinar (COULON, 1995).

do movimento estudantil. Na entrevista em grupo, destacou-se por ter sido o primeiro do grupo a se posicionar diante de cada pergunta. Talvez, seu envolvimento com o movimento estudantil tenha desenvolvido sua capacidade de liderança e uma certa facilidade em articular idéias em torno de uma temática.

Pode ser observado que a proclamada “paixão” de Vítor pela área, ou melhor dizendo, por esportes, talvez tivesse sido colocada em segundo plano caso ele tivesse sido aprovado para o curso de Direito. Essa inferência tem como base o seguinte depoimento: *“No ano de prestar o concurso até que eu não tinha muitas dúvidas sobre qual curso fazer, estava decidido pelo curso de Direito. Mas ao pegar a ficha de inscrição, veio a dúvida: Direito ou Educação Física? Naquela hora, lembrei tudo o que passei em minha vida escolar, principalmente, da Educação Física e do quanto eu adorava esportes. Pensei que fazendo este curso conheceria os esportes mais a fundo e que gostaria de dar aulas de natação. Assim, optei por Educação Física, lembrando que a pulga continuou atrás da orelha, pois fiz vestibular em Juiz de Fora, mas não passei. Na universidade mineira, a prova foi para o curso de Direito.”*

Nesse fragmento de discurso, há um outro ponto a ser destacado: a pretensão de Vítor em fazer Educação Física para dar aulas de natação. É visível, nesse caso, a influência da experiência anterior sobre a ação de escolha do curso e também em algumas escolhas realizadas no decorrer da formação inicial, como será visto a seguir.

Como pode ser constatado, no momento da escolha do curso, a prática esportiva foi a maior referência para Vítor *“[...] eu entrei achando que a Educação Física ia ser esportes praticamente puro. Sabia, assim, que teria que ter uma base teórica, mas achei que iria fazer muito esporte porque a minha vivência dentro da escola, hoje eu sei, resgatando a minha experiência, lembrando da minha época escolar, foi uma questão mais desenvolvimentista, foi muito esporte, o professor sempre trabalhou com a gente handebol, basquetebol, voleibol, futebol, atletismo, sempre dentro das regras [...]”*

Sobre as escolhas realizadas no decorrer do curso, não poderíamos deixar de destacar que as disciplinas Natação I e II foram as primeiras disciplinas optativas cursadas por Vítor e, para ele, seu bom desempenho estava relacionado a sua experiência anterior “[...] *pela minha experiência com a natação, a disciplina Natação teve alguma coisa a ver, eu acho que a minha experiência me ajudou na disciplina apesar de eu ter achado um pouco falha.*” De acordo com seu depoimento, a disciplina falhou na dimensão técnica porque, às vezes, o professor transmitia alguma regra já ultrapassada. Na dimensão prática, ainda de acordo com Vítor, a disciplina falhou porque o professor não ensinou aos alunos que não sabiam esta modalidade esportiva.

Segundo as falas de Vítor, as dificuldades em algumas disciplinas estão interligadas: a) relação do professor com os alunos; b) didática do professor; c) relação com novos conteúdos não contemplados no ensino médio, como Anatomia, Fisiologia Humana, e outras disciplinas do Centro Biomédico (CBM). Todas foram indicadas como aquelas em que a relação com os alunos, a didática do professor e os conteúdos tratados impediam de que gostasse das disciplinas. No entanto, apesar desse sentimento, se sentia forçado a estudá-las e/ou valorizá-las mais que as outras, devido ao rigor da avaliação.

Também teve dificuldade em Introdução à Pesquisa, Psicologia e Psicologia da Educação pela pouca familiaridade em relação aos seus conteúdos. Entretanto, diferentemente daquelas disciplinas do CBM, Vítor disse que as duas últimas “[...] *foram disciplinas que não acrescentaram praticamente nada. A única coisa que eu gravei foi nome: Piaget, behaviorismo, etc.*”

Fica, então, evidente que o desconhecimento de conteúdos e de conhecimentos prévios nestas áreas trouxe dificuldades na compreensão dos assuntos. Todavia, o prestígio das disciplinas da área de saúde e as formas de avaliação tornaram essas disciplinas mais valorizadas.

Educação Física Adaptada I e II foram disciplinas que Vítor disse ter gostado e que, em nossa análise, foram, também, responsáveis por mudanças significativas em sua trajetória durante a formação. Significativas, porque essas disciplinas representaram uma ruptura com a visão de Educação Física transportada para o curso. Essas

disciplinas, acrescidas do estágio que fez no Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA) foram indicadas pelo aluno como as experiências curriculares mais significativas. No âmbito extracurricular, foram também significativos o ingresso no mercado de trabalho e o seu envolvimento com o movimento estudantil. Vítor começou a trabalhar no 3º período em academias e permaneceu até o último período; entretanto, pretende continuar os estudos e trabalhar na área de Educação Física Adaptada.

A academia é, dentro do mercado de trabalho, um dos locais mais acessíveis aos estudantes de Educação Física. Por um lado, devido à dinâmica estabelecida por esse mercado de trabalho que se expande movido pela mão-de-obra barata. Por outro, pela receptividade de parte dos alunos para trabalhar com atividades que consideram dominar em função de sua relação de identificação com determinados saberes. Os dois fatores favoreceram a entrada de Vítor em uma academia da Grande Vitória para trabalhar com natação e hidroginástica “[...] *acho que a primeira área que a gente tem contato é a área de academia, personal, hidroginástica, musculação, mas as minhas perspectivas, apesar de estar trabalhando em uma academia, agora ao final do curso, eu pretendo trabalhar com a Educação Física Adaptada, já estou olhando alguma coisa em relação a pós-graduação, continuo fazendo estágio no LAEFA, depois de formar, pretendo continuar como professor convidado voluntário porque é uma experiência que vai abrir algumas portas para eu fazer um estudo continuado [...] começar a trabalhar na área de Educação Física Adaptada, Educação Especial.*”

A experiência construída por Vítor nessa área de Educação Física Adaptada foi limitada às duas disciplinas, ao laboratório e a uma influência familiar porque o primo possui uma deficiência. Segundo ele, o trabalho desenvolvido é muito próprio do LAEFA e não há muita relação com o curso.

Suas experiências negativas estão relacionadas à dança, por não saber dançar. Assim, não optou por disciplinas ligadas a essa atividade com a justificativa de que “[...] *se eu não sei dançar e se eu não quero, então eu não vou trabalhar com*

a dança. Para quê eu vou pegar alguma disciplina relacionada à dança? Então, eu não peguei nenhuma disciplina relacionada com a dança.”

Passemos agora ao caso de Leandro, que será analisado a partir de um contraponto com o percurso de Vítor. Leandro é um desses alunos que poderia ser caracterizado como um estudante persistente. Estudou em escola pública no ensino fundamental e dois anos e meio do ensino médio em escola particular, localizadas no interior do Estado do Espírito Santo.

O curso de Educação Física foi sua única opção nos três vestibulares consecutivos que prestou na UFES. Ingressou em 2001, com 21 anos de idade e de maneira ainda mais precoce que Vítor, começou a trabalhar em academia com atividades de musculação, logo no 1º período do curso.

Tanto nas entrevistas em grupo quanto na entrevista individual, realizada em 04 de abril de 2002, Leandro demonstrou ser bastante desinibido e portador de muitas expectativas em relação ao curso.

Ao contrário de Vítor, Leandro não foi atleta em uma modalidade esportiva específica, mas gostava de praticar esportes dentro e fora da escola. Suas perspectivas profissionais são bem diversificadas, pois pretende continuar o trabalho com musculação e também trabalhar em escolas e, futuramente, dar aulas em universidade. Esta multiplicidade de interesse pode ser decorrente do fato de ter pouco tempo de curso, já que, quando fizemos a entrevista, acabara de ingressar, mas, também, pode estar relacionada às mencionadas experiências diversificadas vividas antes do ingresso no curso. Queremos dizer que se tivesse tido experiências específicas em alguma modalidade esportiva, se tivesse sido atleta e competido, talvez tivesse ingressado no curso com alguma predefinição sobre a área em que pretende atuar.

Outra experiência de Leandro, diferente da experiência construída por Vítor no processo de formação inicial, é a afinidade com disciplinas do CBM. Afirmou gostar, inclusive, de Bioquímica e sequer mencionou o problema didático dos professores *“[...] eu gosto de todas as disciplinas, eu gosto de aprender. Mas cada disciplina tem a sua importância, mas a disciplina que eu achei bem*

interessante foi Anatomia porque nunca tinha visto o corpo humano, aquela coisa de conhecimento e tal. Gostei de Bioquímica que mexe com o funcionamento, fisiologia do organismo [...]”. Leandro também demonstrou afinidade por outras disciplinas como História das Idéias Pedagógicas e Filosofia da Educação Física e disse não ter, ainda, dificuldades em quaisquer disciplinas. Apenas Sociologia Geral e Filosofia Geral foram indicadas como aquelas que estão fora do contexto da Educação Física.

O fato de ter apontado duas disciplinas fora de contexto pode estar relacionado com a forma como os professores conduzem tais conteúdos. Esse é um dos problemas do currículo, referido por nós anteriormente. De acordo com nossa vivência no curso e com as observações feitas pelos alunos, por serem disciplinas ministradas por sociólogos, filósofos, etc., na maioria dos casos, parece não haver empenho desses docentes em estabelecer a ponte necessária entre o conhecimento dessas disciplinas e a Educação Física.

Apesar de alguns aspectos diferentes, há um entendimento comum entre os depoimentos quanto às experiências anteriores que permitiram melhor desempenho no curso. Os dois alunos desse grupo se reportaram às experiências com esportes dentro e fora da escola como contribuições em determinadas disciplinas. No caso de Vítor, a experiência contribuiu para se sair bem em natação, mas não gostou da forma como a disciplina foi desenvolvida. Nesse sentido, Leandro enfatiza que *“[...] algumas experiências que eu tive vão me ajudar, já joguei muita bola, já participei de time de seleção de Cachoeiro de Itapemirim de vôlei, basquete. Eu acho que vai ficar mais fácil para eu entender essas matérias. No caso do handebol, não sei, possivelmente, um dia serei professor dessa matéria.”*

Também houve aproximações nas respostas de como as experiências anteriores foram modificadas durante o curso. Vítor entrou achando que atuaria no campo de esporte e terminou o curso com uma visão mais ampla e direcionada para o trabalho com Educação Física Adaptada. Leandro também entrou com uma visão mais ligada ao esporte, principalmente, desenvolvido na escola e, apesar do estágio inicial curricular que se encontrava quando participou da pesquisa, afirma ter percebido que a Educação Física é algo mais que o esporte. *“Então, até a 8ª série eu tive*

essas coisas que as pessoas falam: 1º bimestre, vôlei; 2º bimestre, handebol; 3º bimestre, basquete; 4º bimestre, futebol. A maioria dá isso! Eu era meio alienado com relação a isso, eu achava que era só um pouco disso também. Mas, aqui, eu fui conhecer a Educação Física, tem dança e esse monte de coisa que a gente vai conhecer ainda e que estão inseridas na Educação Física.”

Interpretamos que Vítor expressou uma ruptura mais profunda com a visão anterior sobre o curso, talvez isso decorra do fato de já estar no 9º período quando participou como informante da pesquisa, tendo, assim, mais oportunidades de viver experiências que modificaram sua visão e, também, pelo seu envolvimento com o movimento estudantil. Enfim, suas vivências no interior do curso são diferentes das de Leandro que participou da pesquisa enquanto cursava o 1º período.

A dança é um conteúdo que também aparece na história de Leandro como um problema porque ele se considera “[...] *meio duro para dançar [...]*”. Entretanto, pretende optar pelas disciplinas ligadas à dança e a outras que não conhece, a fim de abrir o leque de possibilidades de atuação profissional. Nem a dança, nem outra atividade corporal são consideradas experiências negativas para Leandro “[...] *sempre gostei de praticar atividade física e nunca tive problemas. Eu pretendo ampliar o meu conhecimento o máximo possível dentro do curso de Educação Física. Eu nunca tive experiência que me fizesse escolher, optar ou deixar de optar por alguma disciplina.*”

Leandro ainda não se engajou em nenhum dos laboratórios e/ou grupos de estudo, apesar da pretensão em participar de algum deles no decorrer do curso.

Uma análise dos discursos sociais de Vítor e Leandro indica que suas experiências estão presentes na formação profissional e influenciam suas escolhas e valorizações. Porém, é importante enfatizar que o fato de Vítor ter sido entrevistado no fim do curso contribuiu para que alguns posicionamentos fossem fruto de um processo vivido durante quatro anos e meio, ao passo que alguns posicionamentos de Leandro ainda podem ser modificados já que no momento das entrevistas cursava o primeiro período do curso.

Embora tenham considerado as experiências sociocorporais construídas dentro e fora da escola igualmente determinantes, notamos que a experiência de Vítor em uma modalidade esportiva específica influenciou de forma mais direta as suas escolhas e valorizações dentro do curso e que as experiências diversificadas de Leandro permitiram uma maior receptividade das disciplinas e conteúdos tratados no curso.

De todos os aspectos comuns, talvez, o mais relevante em nossa análise seja a prática esportiva como principal referência por estarem cursando Educação Física. Além disso há, em comum, o fato de trabalharem em academia desde os primeiros períodos e terem ingressado com uma visão de Educação Física circunscrita ao esporte, visão essa que, por razões diferentes, foi modificada no decorrer do curso.

Em função de experiências diferenciadas que atuaram na dinâmica curricular e na formação desses alunos, identificamos na trajetória de Vítor a escolha das disciplinas Natação I e II, bem como a valorização das disciplinas Educação Física Adaptada I e II, localizadas no meio do curso e que significaram mudança de direção, tanto na perspectiva profissional quanto na visão de Educação Física. Nos depoimentos de Leandro não visualizamos escolhas e valorizações de disciplinas específicas. Talvez, em função do período curricular inicial em que se encontra e, talvez, por causa da experiência diversificada vivida, ele evidencia maior abertura para o novo.

As ações construídas por Vítor foram condizentes com suas experiências escolares e não escolares até determinado ponto da formação. Da metade do curso em diante, podemos dizer que as interações construídas, principalmente, nas disciplinas acima mencionadas passaram a significar um afastamento da visão anterior trazida para dentro do curso. Na natação buscou dar prosseguimento a sua experiência prévia. Não tendo conseguido, neste campo, o que queria, encontrou na Educação Física Adaptada uma resposta a um interesse, talvez não tão consciente, mas que estava latente em seu relato de história de vida. Vítor mudou essa visão, em relação também às experiências prévias que no decorrer do curso sintonizaram e deram sentido a vivências sobre as quais não tinha ainda centrado um foco. O curso o capturou naquilo que fazia sintonia com interesses/preocupações/desejos, os quais

não havia de forma consciente apreendido, mas que estavam talvez latentes, e que foram se manifestar em uma situação favorável em que puderam se concretizar.

As ações de Leandro estão sendo diversificadas na medida em que ainda não utiliza suas experiências como filtro, verticalizado ou concêntrico para selecionar e/ou valorizar disciplinas, professores e/ou conteúdos específicos de interesse pessoal.

Grupo IV: experiências sociais de outra natureza e a formação inicial

Com base na Sociologia da Experiência, compreender as experiências sociais dos alunos que têm como objeto a subjetividade e o entendimento de que suas ações são definidas por relações sociais supõe reconhecer que há uma capacidade de iniciativa e de escolha. Neste sentido, esse grupo, constituído por Ana e Simone, permite distinguir diferentes ações definidas por experiências sociais de outra natureza, para além de experiências sociocorporais escolares, experiências sociais não escolares e experiências sociocorporais escolares e não escolares. Trata-se de um grupo cujas experiências sociais não estão, diretamente, construídas sob a identificação esportiva ou qualquer outro tipo de atividade corporal.

Pode-se dizer que são duas trajetórias bastante diferenciadas, apesar das afirmações comuns, indicando experiências sociais de outra natureza como determinantes nas escolhas do curso. Identificamos que ambas estudaram em escolas particulares durante toda a escolarização e pertencem a uma camada social privilegiada em comparação com os alunos dos grupos anteriores.

Ana tem uma experiência sociocorporal escolar e não escolar construída nas aulas de Educação Física e nos treinamentos de natação onde competiu e foi atleta por seis anos; entretanto, cursou Enfermagem e, atualmente, faz Educação Física para acompanhar e incentivar o marido a fazer um curso superior. Na trajetória de Simone, nem a Educação Física, nem os esportes ou outras atividades corporais estiveram presentes de forma destacada. A escolha do curso foi por “acaso”, após outras duas tentativas fracassadas de ingresso em Psicologia.

A primeira aluna ingressou no curso de Educação Física da UFES em 2001, com trinta e três anos de idade, é enfermeira e trabalha nessa área há algum tempo. Essa experiência contribuiu para que demonstrasse segurança nas respostas das entrevistas em grupo e na entrevista individual realizada em 01 de abril de 2002.

Em decorrência de uma certa estabilidade profissional e financeira, Ana tem como objetivo ser professora de universidade porque entende que a remuneração é melhor. Além disso, há uma influência familiar para que mantenha o nível de vida conquistado. *“Quando eu opto pela universidade, por exemplo, dar aula na universidade é o que eu pretendo quando eu terminar. Se eu conseguir terminar o curso quero dar aula em uma faculdade. Vou fazer o máximo e também quero fazer mestrado e tudo [...]. Eu tenho determinado padrão de vida hoje que eu não vou querer descer desse padrão que eu tenho, eu quero fazer alguma coisa que não interfira, levando a uma mudança de padrão de vida, eu tenho filhos, então essa é uma questão que interfere [...]”*.

Ainda no que se refere às perspectivas profissionais, há um outro aspecto também muito interessante. Assim como Luciana e André do grupo II, Ana também descarta a possibilidade de trabalhar em academia por causa da idade *“Eu acho que até pela minha idade não dá para dar aula em academia, eu não me vejo muito em academia [...]. Não me vejo contando um, dois, para alguém se exercitar, eu acho que eu tenho 34 anos, vou fazer 35 esse ano e que a gente não vê muito, em academia, professores de Educação Física dessa idade [...]”*.

As diferentes experiências sociais identificadas nos registros dos três alunos influenciaram para a construção de diferentes visões; porém, a visão sobre a atividade profissional em academia é a mesma. Isto, por um lado, pode estar estreitamente relacionado com a visão do trabalho estético desenvolvido na maioria das academias. Por outro lado, pode estar vinculado à estabilidade já alcançada pelos alunos, cujas idades ultrapassam a faixa etária em que, geralmente, se inicia uma carreira profissional. Todos três têm outras graduações completas e dois trabalham em outras profissões.

Pelo fato de Ana ser profissional de uma área médica, estabeleceu uma afinidade direta com as disciplinas biológicas e teve um pouco de dificuldade em Antropologia

Social. Além dessa afinidade mencionada decorrente de sua experiência com o curso de Enfermagem “[...] *nessas disciplinas do biomédicas eu tenho mais facilidade tanto em aprender, em rever, em correlacionar as coisas que a gente está aprendendo do que quem nunca teve essa experiência anteriormente [...]. A Enfermagem me ajudou muito e eu não sei, eu também vejo a Educação Física como saúde [...]*”, Ana destacou a diferença da avaliação entre os professores do CBM e professores do CEFD. Na opinião de Ana, os primeiros cobram mais em relação aos outros “[...] *lá tem que estudar muito, você tem que pegar o livro, sentar e estudar. Aqui todo mundo leva meio de qualquer jeito. É um texto para ler, não tem prova, então você faz um trabalhinho, você faz uma resenha, apresenta um texto e vai levando. Eu acho que, no fundo, o aluno quer ser cobrado, ele quer ser exigido e aqui a gente não tem essa exigência, aqui a coisa corre mais solto do que lá.*”

Necessário destacar que os alunos, de maneira geral, consideram importantes as disciplinas nas quais os professores trabalham conteúdos e provas em uma postura mais tradicional de avaliação e ensino. Parece não se adaptarem a essa “abertura” das disciplinas nas quais os professores trabalham com avaliação e ensino em uma postura mais inovadora. Suas vivências na escola, seja na escola básica ou em outro curso superior, define o que consideram como bom ensino. Apesar de os professores mais “críticos” acreditarem que devam fugir deste modelo mais convencional de ensino, a sociedade e os alunos não percebem os objetivos do professor nas chamadas abordagens novas/alternativas/críticas/inovadoras, considerando mais uma falha da disciplina do que um modo diferente de conduzir o ensino. No último caso, os professores, segundo Bernstein (1996), estão procurando atuar no contexto, proporcionando novas formas de organizar a sua aula, voltada para a aprendizagem dos alunos. No entanto, o aluno, preso a uma certa visão de escola, interpreta essa forma de atuação como um “afrouxamento” da disciplina e um certo *laisser-faire* do professor. Às vezes, os alunos podem estar certos, porque, em nome da inovação, alguns professores deixam de trabalhar com a organização e sistematização dos conhecimentos e dos saberes escolares.

A concepção de Educação Física/saúde que Ana trouxe para o curso, certamente, sofreu influências tanto da vivência que teve na Educação Física escolar,

considerada como ótima “[...] pensando lá atrás nos meus professores de Educação Física eu sempre achei a minha Educação Física ótima, sempre gostei muito de fazer [...]”, quanto das aulas de natação freqüentadas desde a infância até a adolescência. Além disso, o curso de Enfermagem parece ter contribuído para consolidar essa visão.

As atitudes dos alunos perante as disciplinas que “cobram mais” podem ser interpretadas pelo menos sob dois ângulos. Primeiro, há que se considerar, nas hierarquias curriculares, o “status” ocupado pelas disciplinas biomédicas no imaginário dos alunos do curso de Educação Física, em decorrência de as Ciências Biológicas terem maior prestígio no campo acadêmico e no social, do que a área de Ciências Humanas. Segundo, trata-se de disciplinas que levam o aluno a se empenhar, caso contrário não consegue ser aprovado. Este empenho pode ser de diferentes naturezas: o aluno se empenha porque é levado a tal, o aluno se empenha com receio de não ser aprovado ou o aluno se empenha porque considera importante fazê-lo considerando a relevância das disciplinas, dentre outras possíveis razões.

Ana não teve experiências negativas no campo das atividades corporais e, devido ao momento inicial em que se encontra no curso, não se envolveu com grupos de estudo e/ou pesquisa e, ainda, não teve experiências significativas, nem curriculares, nem extracurriculares.

Dentre todos os alunos participantes da pesquisa, Simone, a outra aluna pertencente a este grupo em análise, apresenta característica e história de vida diferenciadas dos demais. Chamou-nos a atenção, por exemplo, quando, nas entrevistas em grupo, disse que era a pessoa menos qualificada para falar sobre a Educação Física, porque nunca havia praticado nenhum esporte. Na entrevista individual, reafirmou que participava da disciplina Educação Física na educação básica apenas por causa da grade curricular da escola e não se dedicava a nenhum esporte, apesar de gostar de alguns deles.

Simone é a segunda filha de uma família cujos pais cursaram o ensino superior e apresenta um perfil cultural diferente de parte dos alunos do curso. Ao lado do curso,

tem o hábito de desenhar. Ingressou no curso de Educação Física em 2001, com 20 anos de idade.

Quando da realização da entrevista individual, ocorrida em 02 de abril de 2002, Simone cursava o primeiro período do curso. Notamos que havia uma certa insegurança e timidez cada vez que falava diante de um grupo, mas, na entrevista individual, parece ter se sentido mais a vontade.

Algumas concepções, perspectivas e ações identificadas nos depoimentos de Simone pareceram sofrer influência direta da família. Em relação a suas perspectivas profissionais, por exemplo, não quer ser professora *“[...] profissionalmente, eu não [grifo nosso] espero ser uma professora de escola de Educação Física. Se eu tiver que fazer alguma coisa eu pretendo ser, a minha vontade mesmo é ser personal training ou então, se eu, por acaso, começar a ter mais contato eu pensar: pôxa, eu acho que isso não é bem o que eu esperava, aí eu vou estudar para dar aula numa faculdade [...]”*.

Os pais e a irmã de Simone são diplomados, respectivamente, em Engenharia e Direito, profissões denominadas por Edmundo Campos Coelho (1999) como “profissões imperiais”. Não há professores em sua família e, talvez, por esse motivo, Simone não pretenda ser professora, apesar de estar em um curso de licenciatura plena em Educação Física, cuja finalidade é formar docentes. Para ela, a situação profissional familiar, de certa forma, tem exercido influência em sua vida *“[...] porque sempre, na família, há aqueles que dão certo e aqueles que não dão certo. E, normalmente, os que deram certo estudaram e foram para cargos mais elevados. Ficaram olhando de acordo com o que a sociedade cobra e, profissionalmente, pode não ter ficado rico com dinheiro, mas ficou considerado como um intelectual. Um professor, você dizer que é professor não é a mesma coisa. Então, já é uma coisa estranha, meu pai é engenheiro, minha mãe é advogada, minha irmão acabou de se formar em Direito. E você? Educação Física. Aí todo mundo já olha assim com aquela cara. Que coisa, nada a ver em uma mesma família! Aí eu acho que de certa forma influencia porque se eu tivesse que ser alguma coisa eu queria ser, dentro da minha área, alguma coisa que pelo menos chamasse atenção.”*

Este depoimento deixa implícito a valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. Em meio a essas contradições, há, pelo menos, duas questões que podem vir a influenciar as ações de Simone durante a formação. A primeira, o lugar de desconforto vivido por ela no âmbito profissional familiar. A segunda, decorrente dessa anterior, o fato de nem mencionar a docência para o ensino básico na qual está imersa, sendo esta a base de sua formação, ao mesmo tempo em que almeja o trabalho como *personal trainer*. Já manifesta o desejo de ter um trabalho, no campo intelectual, mais compatível com a realidade de sua família e mais valorizado socialmente.

Essa influência familiar aparece mais propriamente, dentro do curso, na ação de priorizar/valorizar disciplinas para estudo “[...] *no estudo de determinadas matérias, por exemplo, eu tive Sociologia Geral. Eu não vi importância em Sociologia Geral porque as pessoas olhavam e perguntavam: Sociologia Geral para quê? Os próprios colegas da turma ou então familiares chegam assim e falam: não perde tempo estudando isso não, estuda coisa mais importante [...]*”.

Neste caso, a referência deixa de ser a relação entre trabalho manual versus trabalho intelectual e se manifesta nas hierarquias curriculares, representadas, no curso, pelas disciplinas biomédicas, de maior prestígio acadêmico, versus conteúdos menos valorizados representados pelas disciplinas das Ciências Humanas. Este aspecto é reforçado quando indica, no interior das disciplinas das Ciências Biológicas, aquelas de sua preferência : Bases Neurais e Anatomia.

Simone não construiu relação de proximidade com atividades corporais, escolares e/ou não escolares, por isso não tem experiências anteriores positivas ao ingressar no curso. De forma diferente de Ana, Simone é portadora de muitas experiências negativas no campo das atividades corporais. Além das exclusões sofridas nas aulas de Educação Física, destacamos o seguinte depoimento: “*Eu acho que até o fato de eu olhar para a Educação Física e não me sentir satisfeita é uma experiência negativa, você saber que você queria que te passassem mais, eu queria que a professora passasse mais. Então, a maior parte do meu desinteresse pela aula de educação Física é porque eu sabia que ia ser do*

jeito que sempre foi, eu sabia que eu ia para a quadra, pegar a bola e a professora não iria explicar muito bem, eu não ia ter muita noção das regras do jogo e não ia ter ninguém para apitar se tivesse alguma falta, ia dar uma discussão horrorosa para dizer se foi ou não, então eu acho que isso é uma experiência negativa.”

A escolha de Simone em cursar Educação Física não está relacionada, direta ou indiretamente, com atividades corporais se comparada à história de vida da maioria dos alunos participantes da pesquisa e até mesmo com a escolha de Ana, identificada com a área da saúde e com a natação. Sua escolha representa a ação estratégica de selecionar cursos menos concorridos antes ou após tentativas fracassadas em outros cursos cujos exames vestibulares são mais concorridos.

Essa ausência de uma identidade com a Educação Física tem levado Simone a realizar algumas reflexões. Apesar de indicar a interação, em sala de aula, com colegas que têm algum tipo de vivência, como a experiência mais significativa no campo corporal e/ou de maior afinidade com o curso, e reconhecendo que esses colegas têm experiências diferentes das suas, ressaltou em tom crítico que *“[...] têm umas pessoas que têm muita vivência com a Educação Física, com atividade física e elas não, às vezes, nem enxergam a atividade física da mesma maneira que eu enxergo. Elas estão fazendo uma atividade física e falam dos exercícios, mas, às vezes, a gente que não faz, até conversando com outras pessoas que não fazem, a gente enxerga de uma forma diferente, entra mais no comportamento da pessoa. As pessoas que têm mais costume de fazer atividade física, ficam olhando bem assim: vamos ver se ela consegue muito mesmo. E a gente não, acho que quem não tem vivência com a atividade física, ela só observa o comportamento, não observa se essa pessoa faz muito ou não, quer saber se o que ela faz está direito mesmo.”*

Nesse aspecto, Simone conseguiu apreender os problemas de autorealização e performance esportiva embutidos em parte das concepções de alunos do curso que tiveram uma experiência com a Educação Física e/ou fora dela. Além disso, há valores submersos nesse aspecto que motivam ações de valorização dos mais fortes e exclusão dos mais fracos somados a aspectos de competição que já estão

embutidos no esporte de alto rendimento. No entanto, a valorização da atividade corporal tem sido, hoje, colocada, através do discurso dos profissionais da saúde e, até mesmo, pela mídia, em outros termos. Se hoje há uma valorização da atividade corporal com fins estéticos, há também um interesse em relacioná-las à saúde.

Nesse conjunto de depoimentos de Ana e de Simone, informadas por experiências sociais mais distantes de experiências sociais corporais escolares e/ou não escolares, identificamos, em comum, os fatos de as duas alunas terem estudado em escolas particulares em todas as etapas de sua escolarização, pertencerem a uma classe social mais privilegiada e a famílias cujos pais têm formação superior. Além disso, nenhuma das duas se envolveu com grupos de pesquisa e/ou estudo, lazer, esportes, e, assim, não têm como relacionar essas experiências com o curso.

No conjunto das ações comuns, pode ser identificada a presença de influências familiares. Por um lado, no que diz respeito às perspectivas profissionais ligadas ao trabalho com o nível superior de ensino, as influências talvez ocorram devido a aspectos financeiros e ao reconhecimento social. Por outro lado, em relação à valorização de disciplinas no interior do curso, o interesse de ambas está correlacionado ao prestígio acadêmico e social de determinadas áreas.

Apesar de pertencerem ao mesmo segmento social e de ambas não terem experiências corporais significativas anteriores ao curso, suas experiências de vida são bem diferentes, o que faz com que, mesmo quando adotam posições semelhantes, como o gosto pelas disciplinas da área médica, o fazem por razões diferentes. Ana é formada em outro curso superior, treze anos mais velha que Simone, casada e mãe de dois filhos, tem afinidade com a Educação Física e esporte, não teve experiências negativas com a área, faz o curso como forma de incentivar o marido a voltar a estudar. Simone faz seu primeiro curso superior, não possui qualquer tipo de afinidade com a Educação Física ou esportes, teve fortes experiências negativas com a Educação Física, foi reprovada no vestibular em sua primeira opção por três vezes e, ao que tudo indica, faz o curso de Educação Física por esse motivo.

Percebemos, então, que nesse e nos demais grupos, as experiências que informam determinadas ações são múltiplas e que, dentro de um mesmo grupo, um mesmo

tipo de situação pode desencadear ações bastante diferenciadas. É que a mesma situação pode ser vivenciada de forma diferente. Por exemplo, o fato de não ter praticado esporte pode ter sido considerado, por alguns, como falta de oportunidade e como algo que ele almeje fazer; enquanto, para outros, pode ter sido uma decorrência de experiências negativas nesse campo. Argumentamos que a subjetividade de cada ator(a) e a questão da identidade estão “em jogo”.

As interpretações desenvolvidas nas análises colocam as dimensões subjetivas e de identidades no *locus* da dinâmica curricular na formação inicial em questão.

Dessa forma, os estudos sobre a subjetividade dos professores mencionados na segunda parte dessa pesquisa serviram de suporte para que compreendêssemos melhor as diferentes ações e interações realizadas ainda no processo de formação desses professores. Das próprias análises, surgiu a necessidade de considerar também, como dimensão importante nessa compreensão, a questão da identidade ou das identidades.

As histórias de vida, experiências sociais, crenças, descrenças, valores e interações sociais cotidianas, reveladas nos depoimentos, indicaram diferentes caminhos no processo de formação. Em todos eles há subjetividades inscritas.

Nessa dimensão, é possível entender porque, em um mesmo grupo, os alunos partem das mesmas experiências sociocorporais, mas agem e interagem de maneiras diferenciadas. Por que escolhas, valorizações e ações tão diferenciadas se as experiências sociais que as influenciaram tiveram o mesmo ponto de partida?

Essa e outras questões são passíveis de ser pinçadas ao longo das análises. Não temos a intenção de respondê-las, mas argumentamos que são ações explicadas pelos processos internos de construção dos sujeitos envolvidos na investigação e que sofrem determinações de diversas forças sociais, econômicas, culturais... Nesse caso, as experiências sociais designam condutas e atividades heterogêneas também mobilizadas por iniciativa dos próprios alunos em formação.

Em *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, Stuart Hall (2000) desenvolve um mapeamento das mudanças conceituais sobre o sujeito e a questão da identidade. Nesse mapeamento, o sujeito do Iluminismo detinha uma identidade fixa e estável; o

sujeito sociológico, uma identidade construída na interação entre o eu e a sociedade; o sujeito pós-moderno, identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas.

Nessa transição conceitual, a identidade “...*permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’*” (HALL, 2000, p. 38). O autor sugere, então, que, ao invés de falar da identidade, deveríamos falar de *identificação* porque representa algo em constante formação.

No que se refere, mais particularmente, às análises, há uma identificação esportiva e/ou outra atividade corporal, bem como uma identificação com a prática que perpassa a trajetória dos alunos dos quatro grupos. Conforme vimos em meio às análises, tal identificação, ingressa com os alunos/sujeitos, acompanha e influencia todo o processo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais são as experiências sociais dos alunos de um curso de Educação Física e como essas experiências agem no processo de formação, na orientação de trajetórias, escolhas, valorizações, funcionando como filtro no processo de desenvolvimento de diferentes aspectos curriculares?

Buscamos analisar e compreender essa e outras questões com ela relacionadas no percurso da investigação. As considerações “finais” apresentadas podem ser vistas como temporárias, representando algumas das possíveis interpretações e análises e, também, questionamentos e dúvidas.

Desde a concepção do projeto desta investigação, nas definições e nas delimitações do objeto de estudo, nas escolhas metodológicas, nos caminhos teóricos percorridos, percebemos a complexidade das questões e das análises que demandavam. Por um lado, por tratar-se de questões cujas dimensões subjetivas estavam presentes; por outro, por tentarmos, incansavelmente, manter uma atitude investigativa que evitasse, de nossa parte, uma certa parcialidade nas análises, em função de a investigação ter ocorrido no mesmo espaço de nossa atuação profissional. Além disso, era preciso considerar a proximidade entre o objeto de estudo e as nossas próprias experiências sociocorporais.

As concepções utilizadas em todo o estudo estão baseadas nos seguintes pressupostos: a) as experiências sociais dos alunos se constituem como prática social; b) as experiências sociais encontram-se contextualizadas nas relações sociais; c) as experiências sociais representam ação intencional; d) as experiências sociais informam parte significativa das ações dos alunos no contexto curricular de formação estudado; e) as experiências sociocorporais são referências maiores para os alunos do curso.

Diante da vasta gama de conceitos e idéias que fundamentam as questões ligadas à noção de experiências sociais, tomada como central no estudo, decidimos enfatizar as experiências sociocorporais. Focalizamos as experiências corporais dos alunos

construídas em suas histórias de vida e histórias escolares, não deixando de considerá-las como experiências sociais.

As escolhas e procedimentos metodológicos foram definidos pela natureza do nosso objeto. Nesse caso, a opção pela orientação teórico-metodológica com elementos da etnometodologia foi utilizada por diferentes razões: primeiro, porque essa vertente da Sociologia volta-se para a compreensão das formas de comportamento constituídas pelos sujeitos em seu cotidiano; segundo, porque permite a análise das ações e interações constituídas pelos sujeitos; terceiro, porque compartilhamos da idéia de que as experiências sociais, como fatos sociais, são construções práticas.

Essas orientações etnometodológicas permitiram mobilizar diferentes técnicas de coleta de dados. Utilizamos o “memorial”, a entrevista coletiva e a entrevista individual. Cada um desses instrumentos favoreceu as análises e interpretações articuladas dos diferentes campos teóricos por nós explorados.

Nossa incursão aos campos da formação docente, do currículo e da formação inicial em Educação Física foi realizada com o intuito de dialogar com a literatura e conhecer como a questão da experiência é abordada nesses respectivos campos. Além disso, na produção específica da Educação Física, tivemos a intenção de mapear as principais temáticas estudadas em torno da problemática da formação profissional. Nesse mapeamento, não encontramos trabalhos voltados para a questão central que investigamos.

A opção por estudar as experiências dos alunos no contexto curricular de formação inicial em Educação Física foi construída a partir das indagações surgidas nas relações e interações cotidianas em sala de aula com esses alunos, sobretudo em disciplinas voltadas ao estudo pedagógico da Educação Física. 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.

As ações realizadas pelos alunos nas disciplinas por nós ministradas motivavam questões relacionadas com o comportamento desses alunos e com o currículo de

formação. Questionávamos, por exemplo: a) Qual a possibilidade de explicação para determinadas atitudes de resistência desses alunos com relação a alguns saberes da formação? b) O que fazer para que o aluno do curso de Educação Física valorize o processo de sua formação como docente? c) O que fazer para que o aluno do curso se assuma como futuro professor? d) Como os cursos de formação deveriam trabalhar a integração teoria e prática no sentido de superar as experiências sociais nesse campo, produzindo um saber acadêmico que inclua diferentes tipos de saberes, como o saber pensar e o saber fazer?

Ao iniciar o doutorado, por meio das disciplinas Tendências do Pensamento Educacional, Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais e Educação, Sociologia e Educação, tivemos maior acesso a leituras nos campos da Sociologia da Educação, práticas investigativas em Sociologia, currículo e formação docente. Os estudos realizados em cada uma dessas disciplinas favoreceram à construção de uma reflexão de cunho sociológico que foi ocupando posição de “armadora” no “jogo” de construção e reconstrução do objeto de pesquisa.

Os primeiros questionamentos foram delimitados e pensados como possibilidades concretas para a elaboração de um projeto de tese. Nesse processo, registramos os primeiros diálogos com a professora Lucíola, nos quais falávamos dos problemas identificados em nossa experiência como professora formadora. Nossas falas, quase sempre “eufóricas”, revelavam problemas, e a professora, de maneira bastante objetiva, dizia: “Esse objeto não dá tese!”.

A cada vez que escutávamos essa frase, sentíamos um certo desânimo, transformado, rapidamente, em um novo fôlego no processo de construção de um objeto que representasse a busca pela compreensão das inquietações vivenciadas no campo, assim como na elaboração de um estudo relevante no campo da formação em Educação Física.

Diante das diversas e amplas indagações, ao “final” da primeira etapa, ainda no projeto de tese, optamos por fixar o olhar em uma das dimensões que poderiam contribuir para uma melhor compreensão das ações dos alunos no decorrer da formação: suas experiências sociais e sociocorporais. As outras dimensões e algumas das indagações iniciais mencionadas que possibilitariam novas

compreensões do mesmo objeto estudado são assumidas nessas considerações “finais” como limitações do presente estudo e recortes para estudos futuros.

Por ora, apresentamos uma síntese das análises sobre o que foi proposto. As considerações pertinentes: a) as experiências sociais dos alunos construídas anteriormente à formação inicial em Educação Física; b) as experiências sociais dos alunos na transição do ensino médio para o ensino superior; c) as experiências sociais e sociocorporais dos alunos no decorrer da formação inicial, focalizando trajetórias específicas.

Nessas trajetórias escolares e/ou não escolares vividas pelos alunos, identificamos as experiências sociais ligadas às atividades corporais e analisamos as ações que subsidiam as construções e interpretações dessas experiências.

No ensino fundamental e no ensino médio, nas aulas de Educação Física e/ou no espaço não escolar, as experiências sociais construídas pelos alunos estiveram, predominantemente, associadas à prática esportiva.

Essa prática esportiva, na maioria das vezes, trabalhada pelo professor sem fazer a “didatização” necessária ao ensino da Educação Física escolar, favoreceu a construção de diferentes experiências sociais. Identificamos a questão de gênero cruzando as relações sociais entre o feminino e o masculino e, em decorrência direta ou indireta, assim como a ação de exclusão de alunos por parte do professor e a ação de auto-exclusão por parte dos alunos.

Valores agregados a essa prática esportiva vivida pelos alunos, como a valorização dos mais aptos e a desvalorização dos menos aptos, favoreceram a construção de experiências sociocorporais negativas no interior das próprias aulas de Educação Física no ensino fundamental, bem como a construção de experiências sociocorporais mais harmônicas, quando os alunos se identificam com o conteúdo esportivo e se integram às práticas estabelecidas pelo currículo dessa disciplina.

No ensino médio, também há predominância e redução da Educação Física ao esporte. Entretanto, identificamos maior desorganização nessa etapa do ensino quanto ao trabalho da disciplina e à presença de novos elementos nesse estágio da educação escolar. A preparação para o vestibular domina, dando-se pouca

importância ao que não for considerado conhecimento útil nos processos seletivos das universidades. Nesse caso, a ação de auto-exclusão das aulas de Educação Física por parte dos alunos, compreendida como lógica estratégica, acontece mais em função da utilização do tempo da disciplina para realizar estudos de outros conteúdos curriculares do que em função dos sentimentos de frustração e incapacidade para a prática de determinados esportes no ensino fundamental.

No contexto da escolarização no ensino médio, as experiências mais positivas foram identificadas nas trajetórias dos alunos que cursaram escola profissionalizante. Apesar de, nessas escolas, predominar um trabalho mais organizado, a prática esportiva é central.

As implicações em torno do lugar ocupado pela Educação Física na hierarquia escolar e o modo como os professores selecionam, planejam, organizam, transmitem e avaliam os saberes favorecem a construção de diferentes visões, hierarquizações sobre os saberes corporais no interior do currículo. 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.

As ações realizadas pelos alunos no ensino fundamental e no ensino médio são informadas por diferentes lógicas e estão, intrinsecamente, relacionadas com as experiências escolares vividas dentro da lógica de funcionamento da escola. A mesma estratégia da ação de auto-exclusão das aulas, no ensino fundamental e no ensino médio, é mobilizada com interesses e significados diferenciados e informam construção de experiências sociocorporais heterogêneas.

As experiências construídas por esses alunos ora são mais determinantes, ora menos determinantes no momento da escolha do curso superior. Identificamos múltiplos motivos de escolha do curso de Educação Física como profissão futura, além de diferentes influências. De todas elas, a experiência com esportes e/ou outra atividade corporal foi a predominante. Entretanto, em alguns casos, a escolha do curso só pôde ser considerada após a realização de um outro curso superior mais

aceito pela família e/ou pelo próprio aluno ou após tentativas fracassadas de ingresso em outros cursos, também mais valorizados socialmente.

Pôde-se concluir que as experiências sociocorporais determinaram, direta ou indiretamente, as respectivas escolhas. Essas experiências foram construídas na escola e/ou em atividades fora dela. Parte significativa dos alunos indicou experiências não escolares como determinantes.

Interpretamos que as aulas de Educação Física são mais excludentes e favorecem a construção de experiências sociocorporais mais negativas do que as atividades corporais que foram desenvolvidas em clubes, escolinhas de esporte e academias freqüentadas pelos alunos informantes.

As experiências sociocorporais escolares, construídas no ensino da Educação Física e no espaço não escolar, mobilizam as lógicas de ação (integração, estratégia e subjetivação) e influenciam, o processo de formação inicial, orientando escolhas e valorizações de determinados aspectos e conteúdos curriculares

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 a 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.

Nas escolhas e relação com os saberes das disciplinas escolhidas, a presença das experiências sociocorporais é ainda mais visível. Mesmo se considerarmos os casos menos recorrentes, o fato de o aluno ter tido uma experiência sociocorporal relacionada com os saberes de algumas disciplinas é referência central para a sua escolha. A relação é mais “identitária” e menos epistêmica. Os alunos sobrepõem a identidade com determinadas práticas corporais ao saber formativo (epistêmico) dessas mesmas práticas trabalhadas nas disciplinas ofertadas. Assim, aprender a

nadar, dançar, jogar é mais significativo do que aprender a natação, a dança, o jogo, como conteúdos a serem ensinados nas aulas de Educação Física ou nas aulas em espaços não escolares.

A partir das entrevistas individuais, pudemos identificar quatro grupos constituídos por “pontos de partida” similares nas oito trajetórias analisadas. Interessante perceber que esses mesmos “pontos de partida” informaram ações e trajetórias diferenciadas e, às vezes, contraditórias com as próprias experiências sociais apresentadas.

De maneira geral, interpretamos que as experiências que informam algumas das ações desses alunos são múltiplas e heterogêneas. Dentro de um mesmo grupo, um mesmo tipo de situação pode gerar diferentes ações pautadas em diversas lógicas de ação. Dentre outras possibilidades de interpretação, pensamos ser importante considerar a subjetividade e a identidade como elementos centrais nessas trajetórias.

Em cada discurso analisado neste estudo circunscreve uma subjetividade própria, constituída socialmente e que traduz uma experiência vivida, anterior ao ingresso no curso de Educação Física, experiência esta muito presente durante o curso e em constante confronto com o currículo de formação inicial. Cada aluno tem consciência de suas ações geradas por experiências ligadas a atividades corporais. Nesse contexto, podemos observar que alguns vivem um “drama”, um conflito interno entre a reprodução ou a revisão dessas experiências no transcorrer do curso. Da mesma forma, constata-se que os alunos organizam suas experiências no currículo de formação, principalmente a partir das experiências anteriores. Ao lado disso, os alunos conseguem certo distanciamento de suas experiências para falar sobre elas. Identificamos esse distanciamento no memorial e durante as entrevistas individuais e em grupo.

Nesse sentido, concluímos, como uma interpretação possível, que as especificidades da Educação Física, relacionadas com a representação dos alunos que ingressam no curso, estão muito identificadas com as experiências sociais e sociocorporais construídas nas trajetórias individuais, bem como as influências

concretas dessas experiências, no decorrer do tempo de formação inicial, devem ser tomadas como referência no currículo de formação.

Argumentamos, porém, que é preciso compreender e contemplar a subjetividade e a identidade do aluno do curso de Educação Física não apenas como forma de interação entre a cultura de origem e a cultura de formação, mas também como uma maneira de intervir e romper com algumas concepções incorporadas e transferidas para os cursos de formação.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Sobre o conhecimento que orienta a formação profissional em educação física**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2001.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____.(Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: AMEC/Inep/Comped, 2002. Relatório de pesquisa.

_____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ENDIPE, 1994. p. 291-296.

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

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Os professores e o currículo: as bordagens sociológicas**. Lisboa: EDUCA, 1997.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BETTI, Irene Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, jun. 1996.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner Way. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 239-254.

BORGES, Cecília Maria F. **Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente**. 1995. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

_____. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, ano xxii, p. 59-76, abr. 2001.

BOUDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998. p. 229-237.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ujuí: Editora UNIJUI, 1999.

BRASIL. Decreto-Lei, no. 1.212, de 17 de abril de 1939. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 1939.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARDOSO, Elizabete Aparecida et al. Os livros tradicionais de currículo. **Cadernos CEDES**, n. 13, 1991.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Educação física, crítica a uma formação acrítica: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de educação física**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos, 1982.

CARVALHO, Yara Maria de. **O mito da atividade física**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. Atividade física e saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 9-22, jan. 2001.

CARREIRO DA COSTA et al. **Formação de professores em educação física: concepções, investigação, prática**. Lisboa: Edições FMH, 1996.

CARREIRO DA COSTA, Francisco et al. As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência: a formação (não) passa por aqui? In: _____ (Org.). **Formação de professores em educação física: concepções, investigação, prática**. Lisboa: Edições FMH, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, v. 2, 1990.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais** do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Goiânia: CBCE, 1997.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., 1999, Florianópolis. **Anais** do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Florianópolis: CBCE, 1999.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. **Anais** do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu: CBCE, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº. 69. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1969.

_____. Resolução nº. 03 de 16 de junho de 1987. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 set. 1987. Seção 1.

COSTA, Lamartine Pereira da. **Diagnóstico de educação física**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1971.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes. A formação universitária do profissional de educação física. In: PASSOS, Solange C. E. (Org.). **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA. Centro de Educação Física e Desportos, Colegiado do Curso, Vitória, 1993.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, [196-].

_____. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François; MARTUCCELLI. **À l'école: sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

ÉGEA-KUEHNE, Denise. Les reconceptualistes: histoire d'un phénomène américain. **Revue Française de Pédagogie**, n. 128, p. 89-96, juin/août/sept. 1999.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vítor Marinho (Org.). **Fundamentos pedagógicos: educação física**, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 15-33.

_____. Licenciatura e bacharelado: uma abordagem perspectiva/projetiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 1989, Brasília. **Anais...** Brasília: CBCE, 1989.

_____. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

FARINATTI, Paulo de Tarso v. “Ciência” ou “cientificismo”? reflexões sobre a transmissão de conhecimentos nos cursos superiores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. set./1998. Edição especial.

FERREIRA Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Marcelo Guina. Crítica a uma proposta de educação física direcionada à promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora. **Revista Movimento**, ano IV, n. 7, 1997. p. 20-33.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria & Educação**, n. 5, 1992.

GARIGLIO, José Ângelo. O ensino da educação física nas engrenagens de uma escola profissionalizante. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. **Escola crítica e política cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GORI, Renata M. de Assis. **A inserção do professor iniciante de educação física na escola**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e debate. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete R. P. Sugestões de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista da APEF**, Londrina, v. 9, n. 16, 1994.

_____. Implementação de programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista Brasileira de Saúde**, São Paulo, v. 3, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HERNADÉZ, Fernando. Como os docentes aprendem. **Revista Pátio**, ano 1, n. 4, fev./abr. 1998.

KLIEBARD, Hebert M. Burocracia e teoria de currículo. In: MESSICK, Rosemary Graves et al. (Org.). **Currículo**: análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980. p. 107-126.

_____. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, Rosemary Graves et al. (Orgs.). **Currículo**: análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980. p. 39-52.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

LÜDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENDIPE, 1996.

_____. A pesquisa na formação do professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ENDIPE, 1994.

LOPES, Alice Ribeiro C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1990.

MARINHO, Inezil Penna. **Contribuição para a história da educação física no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1983.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Revista Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 13, set./nov. 1989.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: D&A, 1999.

MOREIRA, Wagner Wey. Repensar a formação profissional. In: PASSOS, Solange C. E. (Org.). **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.

NARVAES, Andréa Becker. Identidades docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 2002.

NETO, Vicente M. Trivinões; AUGUSTO, Nivaldo S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Revista Em Aberto**, v. 9, n. 46. Abr./jun. 1990.

_____. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 126-154.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, v. 74, ano XXII, abr. 2001.

NÓVOA, Antônio. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, José Guiomar Mariz. Preparação profissional em educação física. In: PASSOS, Solange C. E. (Org.). **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.

PARAÍSO, Marluce Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações nas últimas décadas. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 19, jul./dez. 1994.

PEDRA, José Alberto. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Revista Em Aberto**, ano 12, n. 58, p. 30-37, abr./jun. 1993.

PELLEGRINI, Ana Maria. A formação profissional em educação física. In: PASSOS, Solange C. E. (Org.). **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.

PEREIRA, Júlio Emílio. **A formação de professores nas licenciaturas:** velhos problemas, novas questões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** Águas de Lindóia/SP: ENDIPE, 1998.

PERRENOULD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Portugal: Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

_____. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINAR, Willian F. The reconceptualization of curriculum studies. **Journal of Curriculum Studies**, v. 10, n. 3, July/Sept. 1978.

PINAR, Willian F et al. **Understanding curriculum:** na introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang, 1995.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 12. ed. Portugal: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro P. Tendências e perspectivas no campo do currículo. **Revista INES**, dez. 1997.

_____. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Revista Teoria & Educação**, v. 2, 1990.

_____. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre S.; MACIEL, Lizete Sizue B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 89-102.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro P; MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, Devanil A. et al. **Currículo, conhecimento e sociedade.** São Paulo: FDE, 1995. p. 47-65.

SAYÃO, Débora Thomé. A hora de... a educação física na pré-escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997.

SCHNEIDER, Omar. Educação física como promoção da saúde: contradições de um discurso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n. 1, p. 872-878, set. 1999.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

SILVA, Teresa Roserley N. da. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 70, ago. 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÕES, Regina Helena; CARVALHO, Janete Magalhães. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: AMEC/Inep/Comped, 2002. p. 161-170. Relatório de pesquisa.

SOUZA, Rosa Fátima de. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. **Revista Em Aberto**, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Z. Análise dos currículos de educação física no Brasil: contribuições ao debate. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 3, n. 1, 1992.

_____. **A formação do profissional da educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TARDIF, Maurice et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria & Educação**, v. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.

_____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Revista Educação & Sociedade**, n. 46, dez.1993.

_____. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Revista Contexto e Educação**, ano 12, n. 48, p. 7-36, out./dez. 1997.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Revista Educação & Sociedade**, ano xxii, p. 143-162, abr. 2001.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Educação Física e Desportos. **Projeto de reformulação do currículo de educação física**. Vitória, 1990.

YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à “nova sociologia da educação”. **Revista Educação e Realidade**, v. 14, n. 1, jan./jun.1989.

_____. A propósito de uma sociologia crítica de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 67, n. 157, set./dez. 1996.

_____. **O currículo do futuro**: da “Nova Sociologia da Educação” a uma teoria crítica da aprendizagem. Campinas, SP: Papirus, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro do “memorial”

Prezado aluno (a),

Este memorial é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa que estou realizando no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - área de concentração Análise Sociológica das Instituições e Saberes Escolares.

A questão central do estudo versa sobre Formação Docente, Currículo e Saber da Educação Física.

Solicitamos, portanto, a sua contribuição na construção do memorial, para que possamos compreender melhor o currículo em ação neste curso de Educação Física.

Agradecemos sua colaboração.

Prof^a. Zenólia Cristina C. Figueiredo

Nome:

Período e semestre do curso:

Idade:

Sexo:

Endereço:

Telefone para contato:

Pode-se definir memorial como sendo um registro escrito de depoimentos de situações e sentimentos vivenciados. É de nosso interesse, compor esse memorial em três partes, a saber:

- a) um relato da trajetória de vida, analisada em sua dimensão sócio-econômica relacionada com a vida escolar no ensino fundamental (antigo 1º grau - 1ª à 8ª séries), incluindo a disciplina Educação Física e/ou práticas esportivas;
- b) um relato da trajetória de vida relacionada com o ensino médio (antigo 2º grau), incluindo a disciplina Educação Física e/ou práticas esportivas e os motivos da escolha pelo curso de Educação Física;
- c) um relato da trajetória no curso de Educação Física até o período em que se encontra, incluindo motivos das escolhas de disciplinas optativas e outras escolhas realizadas, suas expectativas e frustrações em relação ao curso, bem como suas preferências por área de atuação profissional.

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista em grupo

1º PERÍODO

- 1) A condição socioeconômica de vocês influenciou na escolha pelo curso? De que forma?
- 2) Caso tenham que priorizar disciplinas durante o curso, quais os critérios serão adotados?
- 3) Quais os principais critérios serão adotados na escolha das disciplinas optativas?
- 4) Qual das experiências mais determinou sua escolha pelo curso de Educação Física? Por que? Como?
- 5) Como vocês pensam a relação entre a experiência de vocês e o currículo do curso?

5º PERÍODO

- 1) A condição socioeconômica de vocês influenciou na escolha pelo curso? De que forma?
- 2) Quais os principais critérios de escolha das disciplinas optativas?
- 3) Quais os principais critérios para priorizar disciplinas no curso?
- 4) Qual das experiências mais determinou sua escolha pelo curso de Educação Física? Por que?
- 5) No que diz respeito às influências na escolha pelo curso, até que ponto o Ensino Médio cursado em Escolas Técnicas diferenciou do ensino Médio cursado em outras escolas?
- 6) Como vocês avaliam a relação entre a experiência de vocês e o currículo do curso?

9º PERÍODO

- 1) A condição socioeconômica de vocês influenciou na escolha pelo curso? De que forma?
- 2) No caso de vocês terem priorizado disciplinas durante o curso, quais os critérios foram utilizados ?
- 3) Quais os principais critérios de escolha das disciplinas optativas?

- 4) Qual das experiências mais determinou sua escolha pelo curso de Educação Física? Por que?
- 5) Como vocês avaliam a relação entre a experiência de vocês e o currículo do curso?

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista individual

- 1) Quais as suas perspectivas profissionais? Fale o que você gostaria de fazer e aquilo que você acha ser mais viável para um egresso de um curso de Educação Física.
- 2) Quais as disciplinas de que você mais gosta, considerando: a) conteúdo; b) conhecimento do professor; c) conhecimento e didática do professor; c) relação do professor com os alunos; d) outras experiências que você já teve nesse campo.
- 3) Quais as disciplinas em que você tem mais dificuldade considerando os mesmos aspectos acima.
- 4) Você participa de algum grupo voltado para o esporte, lazer, estudo e/ou pesquisa?
- 5) Como você relaciona essa experiência atual com o curso? Dê exemplos.
- 6) Você acha que existe alguma influência da sua família, vizinhos, amigos, etc. que interfere nas suas escolhas, nos seus interesses dentro do curso? Explique.
- 7) Quais foram as experiências antes de ingressar no curso que permitiram um melhor desempenho ou que lhe causaram problemas no curso?
- 8) As suas experiências tanto nos esportes fora da escola como no interior foram modificadas durante o curso de Educação Física? Em quê sentido? Dê exemplos.
- 9) Você acha que as suas experiências negativas no campo das atividades corporais foram vencidas ou que de alguma forma elas estão presentes nas preferências e escolhas que você tem feito durante o curso?
- 10) Quais as experiências você considera mais significativas durante o curso? Curriculares ou extracurriculares? Explique.

ANEXOS

ANEXO A – “Memorial”

INFORMANTE 3

Idade: 34 anos

Sexo: Masculino

A) Sou de uma família de classe média e sempre morei em um bairro da periferia de Vitória (Jesus de Nazareth), onde resido até hoje. Cursei o 1º grau parte em escola pública (1ª a 4ª série) e parte em escola particular (5ª a 8ª série). Meu pai sempre se preocupou em dar o melhor estudo para seus filhos, por isto fazia questão de pagar escola particular, mesmo não tendo uma renda tão alta assim. Graças ao seu esforço – cursou o segundo grau e fez curso técnico à noite, trabalhando como servente durante o dia – proporcionou uma razoável melhoria na renda familiar, possibilitando o custeio de nossos estudos.

Neste período, o meu contato com a disciplina Educação Física ficou restrito praticamente ao tempo em que estudei na escola pública (1ª a 4ª série). A escola era localizada junto ao Centro de Educação Física do Governo do Estado (antigo DED), hoje também chamado de DEARES. Foi mais ou menos entre 1973 e 1977, e o regime militar dava muita ênfase à prática esportiva nas escolas públicas. Já durante o tempo em que estudei na escola particular (Colégio Martim Lutero), quase não tinha aulas de Educação Física. Em compensação, pude praticar esporte (mais especificamente o futebol), de forma mais intensa e lúdica, durante os recreios e horários livres. Antes, por ter uma educação rígida – e até certo ponto repressora – não tinha tempo para me divertir junto de meus amigos que na maioria não estudavam ou pouco estudavam, mas que jogavam gostosas “peladas” o tempo todo.

B) Cursei o 2º grau na antiga Escola Técnica Federal do Espírito Santo (hoje CEFET), no período de 1981 a 1983, concluindo o estágio em 1984 e me formando em Técnico em Estradas. Neste período a disciplina Educação Física teve um papel muito importante na minha vida. A escola dava ênfase muito grande a essa disciplina em diversos esportes (vôlei, natação, handebol, futebol, futsal, atletismo e basquete), com orientação precisa e adequada de professores capacitados e qualificados. Nesta época participei da equipe de futsal da escola, o que me possibilitou integrar a equipe infanto-juvenil de futsal do Clube Álvares Cabral.

Em 1984 surgiu uma oportunidade de estagiar na CVRD, no município de Governador Valadares/MG, fazendo com que eu abdicasse de praticar o Futsal por um clube, sem, no entanto, nunca ter me afastado das práticas esportivas, pois participava de jogos de várzea, “peladas”, campeonatos de empresa, etc. Após concluído o estágio – em 1984 – fui aprovado em concurso e admitido na CVRD, passando a residir em Governador Valadares até março de 1989. Em 1988, iniciei o Curso de Administração de Empresas na Faculdade de Administração de Governador Valadares, sendo que me transferi para a FAESA, em 1989, na mesma ocasião em que fui aprovado no

Concurso da Caixa Econômica Federal, onde trabalho até os dias atuais. Depois do meu retorno à Vitória, voltei a praticar o futsal atuando na categoria principal (adulta) em diversas equipes de pequena expressão, além de continuar praticando o futebol de forma lúdica em campeonatos de empresa e em “peladas” de final de semana. Concluí o curso de Administração em 1991, tendo posteriormente (1992) cursado o curso de pós-graduação “latu sensu” (Especialização) em Administração de Recursos Humanos.

Apesar de ter feito um curso de graduação em uma área que tinha muita afinidade com o meu emprego atual, não era realmente aquilo que eu idealizava como realização profissional. Sempre gostei muito de praticar esporte e sempre enxergava a Educação Física como uma forma prazerosa de ganhar o meu sustento.

O fato de ter tido uma postura questionadora e de sempre estar ligado ao movimento sindical (participei de forma intensa dos movimento grevistas e hoje sou diretor suplente do Sindicato dos Bancários e Diretor Administrativo da APCEF/ES – Associação do Pessoal da caixa Econômica Federal do ES, cedido com ônus para a empresa), faz com que minha perspectiva dentro da empresa seja um tanto quanto cercada, em virtude do movimento desfavorável à classe trabalhadora.

O trabalho realizado pelos professores da Escola Técnica e a minha curta passagem pelo futsal, durante essa trajetória, tiveram influência decisiva na minha escolha atual pelo curso de Educação Física. Devo destacar, também, que, em meu atual emprego como bancário da Caixa Econômica Federal, não vejo perspectiva de crescimento profissional nem de realização pessoal, pelos fatos já mencionados.

C) O curso de Educação Física da UFES tem sido extremamente gratificante para mim. De fato eu necessitava ampliar meus horizontes de conhecimento além de buscar fazer aquilo que realmente me interessava. Já ingressei na UFES sabendo o que me esperava, pois conversei com vários amigos da área que são profissionais recém-formados e obtive informações importantes acerca do curso. Ainda assim, obtive uma grata surpresa ao ver o engajamento político e o compromisso com a transformação da sociedade demonstrado por vários professores. Além do mais, passei a enxergar o esporte e a prática da atividade física sob uma nova ótica, fazendo com que revisse alguns conceitos e reaprendesse a questionar e a ver as coisas por vários ângulos. Uma de minhas poucas frustrações é em relação ao engajamento de meus colegas, que hoje não demonstram grande interesse pelas questões políticas, nem tampouco sabem aproveitar, na plenitude, a oportunidade de estarem em uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Ingressei no curso no período 98/2, mas tive que atrasar o curso em um período – hoje estou cursando o 5º – para poder estudar no turno matutino, que é mais adequado, pois não conflita com o meu horário de trabalho.

Estou cursando as minhas duas primeiras disciplinas optativas e escolhi *Futebol I e Atletismo I*. No caso do futebol, não nego que escolhi por afinidade com o esporte. Em relação ao atletismo, optei pela disciplina em virtude de querer vivenciar todas as áreas possíveis de atuação. Aliás, pretendo cursar o máximo de disciplinas optativas, mesmo que para isso tenha que atrasar a conclusão do curso por mais um ou dois períodos, podendo assim vivenciar o máximo de experiências, usufruindo o máximo do conhecimento oferecido.

Se antes eu imaginava saber a minha futura área de atuação ao término do curso, hoje pairam dúvidas – que considero benéficas – sobre esta questão. Já tenho uma certa experiência com o trabalho em escolinhas de futsal, e pretendo aprender mais sobre outras áreas para depois definir o meu futuro profissional.

ANEXO B – Entrevista em grupo

1) A condição socioeconômica de vocês influenciou na escolha pelo curso? De que forma?

Aluno 1 – A condição socioeconômica, de certa maneira, não influenciou praticamente nada na escolha do curso; o que influenciou mais na escolha do curso foi a questão do esporte. Na época, eu praticava natação, já tinha tido contato com vários outros esportes, ciclismo, futebol. Eu sempre gostei de de esporte e fiz o 3º ano todo pensando em fazer vestibular pra Direito. Na hora da matrícula que eu mudei de... na hora de fazer a inscrição que eu mudei de opinião e coloquei é... Educação Física, mas mais por causa dessa questão do esporte, nem tanto pela socioeconômica.

Aluno 2 – É... da mesma forma, a condição socioeconômica não influenciou, não consigo ver a forma dela ter me influenciado na opção do curso, até mesmo porque, como eu coloquei no é... no memorial, poderíamos dizer no memorial, que eu não sei bem ao certo o que me motivou a fazer o curso de Educação Física. Talvez, a falta de opção, né, de fazer outro curso, né, e eu fiz, eu fiz o vestibular é... com a expectativa de provavelmente não passar, não tava estudando pra passar. Depois que eu passei na 1ª fase, eu levei mais à sério é... e tava pensando em fazer depois um cursinho e tal, mas naquele momento, eu não sei nem por que os motivos que me levaram a fazer, mas o certo qual o motivo eu não tenho [pesquisadora: Você colocou no memorial a dificuldade de falar o que foi realmente]. Um dos fatores maiores que eu acho que eu coloquei no memorial foi um tio que eu tenho em São Mateus que ele ficou: “Vem, faz vestibular aqui”. Ligou pra mim, eu falei: “É mais fácil passar [...] a concorrência é menor [...]”.

Aluno 3 – A condição socioeconômica influenciou na escolha do curso de forma que eu fiz o terceiro ano integrado e fiz vestibular pra Medicina e fiquei reprovado por pouquinho coisa, mas fiquei reprovado. No segundo ano, ou seja, no pré-vestibular, eu desanimei porque foi pouquíssima coisa que eu fiquei, então fiquei meio desanimado e os primeiros simulados me deram a sombra errada do que eu realmente eu sabia. Então, ao final do ano, na hora da matrícula eu fui mais ou menos igual ao Aluno 1: O que eu vou fazer que identifica comigo? Porque eu não teria condições de pagar um terceiro ano de pré-vestibular. O que eu faria que tem mais a ver comigo? E aí, pelas mesmas razões do Aluno 1, ou seja, sempre tive inserido com o esporte, competi natação durante quatorze anos da minha vida, então, e judô e outras coisas também, aí eu acabei escolhendo Educação Física, mais... ainda vou fazer Medicina, se Deus quiser.

Aluna 4 – Eu escolhi esse curso porque eu sempre gostei muito de Educação Física. Sempre achei muito bonito, muito chique e, por morar no interior e a gente não Ter, né, questão muito assim de lazer, específico de área de lazer,

então eu sempre gostei muito. Quando a gente estudou em Viana, que era a escola mais próxima, a cidade mais próxima do interior é... tinha as aulas, as disciplinas de Educação Física, as aulas de Educação Física, foi então aí que eu fui tomando gosto pelas coisas e pela matéria, pela disciplina Educação Física. Depois, quando eu assumi a direção de uma escola, eu coloquei aqui no meu memorial que o professor que mais me deu trabalho era professor de Educação Física, então eu fiz o curso de Educação Física, eu realmente é, nunca fiz cursinho, né. Depois de quinze anos afastada de uma escola eu fiz pra saber como era o curso de Educação Física, porque eu não acreditava que aqui é... formava professor do tipo que eu tinha lá na escola, então eu fui mesmo é por curiosidade [Pesquisadora: E a questão econômica, você acha que pesou? Em algum momento pesou nessa escolha] Não, não.

Aluna 5 - Bom eu fiz segundo grau em Contabilidade e Magistério na época e tinha um namorado que jogava em torneios, né, praticava muito esporte e eu gostava muito de ir, acabou me influenciando de também prestar vestibular pra Educação Física. Eu fiz pra Educação Física em São Mateus e em Colatina. Eu fiz Análise de Sistema. Na época, eu passei nas duas faculdades, aí o que contou um pouco foi o caso econômico, porque... o lado econômico, porque a de Colatina era particular e a de São Mateus era federal e eu tinha tia que morava em São Mateus, então isso eu acabei... começava antes, né, eu acabei indo pra Educação Física, mas não era uma coisa que desde pequena, eu sempre quis fazer Fisioterapia e por aqui não tinha, só no Rio, então eu acabei desistindo. Agora pretendo é... fazer Fisioterapia, se der certo, acabando Educação Física [Pesquisadora: Se você tivesse tido condições de pagar a faculdade de Colatina, seria sua primeira opção no caso?] Olha, não sei se seria. Eu acho que eu fui muito influenciada, entendeu? Dezesete anos eu comecei a fazer faculdade, muito nova, eu acho que eu teria ido pra lá mesmo, tinha parente, tinha tudo, né, não teria ido pra outra).

Aluna 6 - É... como eu também conto no memorial, desde criança, na escola, no colégio. Assim, eu sempre pratiquei muito esporte e gostava muito disso, é... via nos meus professores como se fosse assim, exemplos, né, então eu achava aquilo superlegal, divertido e resolvi fazer Educação Física nessa fase de oitava série, segundo grau. Queria ser professora de Educação Física mesmo e também, mais porque... não seria frustração porque a gente vê a mídia, né, os esportes, os atletas. A gente acha sempre aquilo muito legal, muito bonito, e eu não tinha possibilidade de ser uma atleta, então, já que eu não poderia ser uma atleta, eu queria ser uma pessoa que lidasse com esse tipo de coisa, com o esporte, com escola, com dar aula, treinamento, esse tipo de coisa.

2) No caso de vocês terem priorizado disciplinas durante o curso, quais os critérios foram utilizados ?

Aluna 4 - Bom, aí nós não tivemos escolha. Foi feito as matrículas, as disciplinas que foram ofertadas [Pesquisadora: Não, é... se você durante o

curso, durante algum período, se você priorizava alguma disciplina? **Aluno 1:** No primeiro período, já tinha a disciplina obrigatória, mas por que que eu estudei mais uma e menos a outra? **Pesquisadora:** Sim, é].

Aluna 4 – Sim, é... no meu caso, nos primeiros períodos eu, priorizei as disciplinas lá do Biomédico, né, justamente por eu ter mais dificuldade, tá. Eu também relato aqui, por ser as mais difíceis e os professores exigirem muito mais, e depois, já no no no meado pro final do curso, eu ainda, né, agora, priorizo mais a Educação Física escolar, porque está dentro da minha área, está dentro do que eu gosto, do que me identifico mais.

Aluno 1_ – É.. eu também priorizei um pouco mais a parte, nos primeiros períodos, das disciplinas do CBM, né, até o terceiro período mais ou menos, quando a gente fez as disciplinas de Fisiologia e no quarto, Fisiologia do Exercício, porque ainda tava numa perspectiva muito esportiva, pensava muito no treinamento e achava que aquelas disciplinas seriam melhores pra tá trabalhando com o treinamento desportivo e também pelo motivo que a Aluna 4 falou, a questão da dificuldade e dos professores cobrarem mais, principalmente no primeiro período. O professor de Anatomia, eu acho que, no curso, ele é um dos que mais cobra do pessoal né, os critérios que eu utilizei foram esses.

Aluna 6_ – Acho que não por achar mais difícil as matérias lá do Biomédico, mas por gostar muito dessa área de Biologia, desse tipo de coisa, eu me dediquei bem a esse lado e... a, na área escolar, também eu, as matérias voltadas pra pra área escolar, é... Desenvolvimento Motor, Escolar I, II e por gostar e ter interesse nessa área.

Aluna 5 – Eu... no começo, eu me dediquei mais às disciplinas da área Biomédica por serem as mais difíceis, né, porque ocupava um maior tempo, mas quanto às optativas, eu peguei mais da área escolar que, já que eu tinha feito Magistério, não tinha contato nenhum com a academia, então eu me deixei levar mais pro lado da escola e acabei pegando essas matérias e mesmo porque eu pretendia fazer uma aula de aeróbica, se tivesse musculação, mas são optativas que não têm, né, não tem como a gente ter um conhecimento nesse lado, só se for pra academia mesmo fazer estágio.

Pesquisadora: A próxima pergunta aqui é sobre a escolha das optativas, agora é no sentido mais de priorizar outras disciplinas. Agora eu queria saber, então, continuando nessa questão de priorizar disciplinas no curso, o que vocês estão falando, por que as disciplinas do Biomédico são consideradas mais difíceis?

Aluno 2_ – Acho que o perfil aqui do nono período vai ser o mesmo, né, é... com certeza, foi no início do período, foram as disciplinas da área biomédica é... por ser exigido mais dos professores. A avaliação é um conteúdo muito grande de conhecimento e as aulas assim, com bastante conteúdo, ao ponto de ser dois, três capítulos numa aula, então, muita coisa pra você estudar e eles cobravam mesmo, apesar de, no final, eles darem uma amaciada, né. Acho que a maioria fez isso, não sei se com vocês fizeram, mas é... teve um

professor lá em São Mateus, que reprovou vinte e cinco numa turma de quarenta, entendeu? Três passaram direto, o resto ficou de prova final e, de quem ficou de prova final, vinte e cinco ficaram, parece, vinte passou, uma coisa assim, é... porque dedicavam mais tempo. No meu caso, eu vim de escola pública, eu não tenho uma boa base, então eu tinha muita dificuldade nas matérias da biomédica e tinha um outro problema também, no meu caso, eu achava que as disciplinas da Educação Física, até então, que eu tinha cursado, elas é... não me ofereciam a oportunidade de desenvolver o potencial que eu poderia desenvolver durante o curso. Como assim? Por não me obrigar a estudar, então eu achava que ela, eu queria muito mais do que aquilo, talvez a forma de aprofundar determinadas questões era através da área da biomédica, porque, em São Mateus, não tem nenhum curso de extensão, você não tem nenhum programa, você não tem um laboratório que você possa entrar e desenvolver um trabalho, como aqui tem na área de Educação Física escolar, então você acaba sendo muito influenciado pela área biomédica.

Aluno 3 – Eu sempre gostei da parte biomédica. O pessoal costuma dizer que tem a corrente fisiológica ou biológica e a corrente pedagógica, né, da Educação Física e eu sempre me identifiquei mais com esse lado biológico, vamos dizer assim, sempre estudei mais por questão de gostar, até por dar mesmo mais importância pra essa área. Eu amo, ou seja, pela vertente que eu quis escolher pra minha profissão, ou seja, que eu quis optar pela Educação Física voltada pra área de academia, área de “fitnees”, área de desporto, treinamento, então eu sempre me dediquei mais a essa área, é... todas as disciplinas do biomédico, todas as disciplinas voltadas mais pra essa parte de aptidão física aí, Fisiologia, coisas do gênero. A parte escolar eu faço por obrigação.

3) Quais os principais critérios de escolha das disciplinas optativas?

Aluno 3 – Eu escolhi a optativa pelo professor que iria ministrar. É a primeira coisa a ser olhada e... a segunda, a segunda era, pra falar a verdade, eu encontrei muito problema porque diversas optativas eu fiz por não ter outra opção ou por ser a menos pior dentro de um quadro de optativas que estava sendo oferecido pra gente. Na verdade, existiam optativas que às vezes me interessavam, não só a mim como a grande parte da turma e que elas se enquadravam num... elas estavam num mesmo quadro de optativas, ou seja, ou você escolhia uma que você gostava ou outra que você gostava também, chegava tinha um quadro de optativas, como, por exemplo, tinha um quadro oito de optativas na época que eu fiz de GRD e Futsal que não me interessava em nada, certo? Então eu tinha que escolher uma das duas e deixava de pegar outras optativas por conta de elas estarem no mesmo quadro, porém, a primeira condição [...] se for olhar meu histórico, eu escolhi muita optativa variada de todas as coisas mesmo, mas, principalmente, o critério principal foi professor ministrante.

Aluno 2_ – Bom, eu vim de São Mateus pra cá, eu já falei isso e como lá não tinha essa possibilidade de poder optar, né, lá era as disciplinas que eram ministradas e você não tinha como escolher, eu cheguei aqui e aí tinha algumas, por a carga horária ser diferenciada, a grade curricular não é a mesma, tinha que cumprir mais disciplinas do que lá, então eu tentei me organizar durante dois anos de uma forma que eu pudesse me formar com essa turma que é a turma que eu tô agora, no nono período, porque se eu pegasse, por exemplo, uma disciplina como... peguei Natação, mas como não tem natação, Natação tem I e II, dança, como não tem Dança II, isso poderia dificultar a conclusão do meu curso e... a outra opção foi aquilo que eu tinha mais afinidade da área mesmo [**Pesquisadora:** E essa afinidade é a experiência? Tipo: optou por aquela prática corporal porque você já tinha feito antes?] Tinha feito e aí, depois, até depois de um tempo, eu até me arrependi por ter feito isso, porque eu não via, de certa forma, nada de novo em determinadas práticas corporais, então eu poderia ter optado por uma coisa que eu não conhecia como é... GRD ou é... atletismo, que seria muito melhor ter o conhecimento daquilo que pelo menos eu não vivenciei do que aquilo que eu já tive alguma vivência [**Pesquisadora:** Por que, nessas disciplinas que você já tinha uma experiência, que você fez, elas não diferenciaram do conhecimento que você já tinha ?] Não. Não. É um dos pontos que eu coloco no meu memorial que é... teve algumas que sim, não vou generalizar que todas, algumas, sim, mas a minoria é... alguns professores, né, deixam as disciplinas, levam ela muito solta, vou falar assim de uma forma mais amena pra não falar outro termo e é... porque, né, é complicado, até de falar é complicado sobre isso, mas eu acho que o Centro tem uma visão sobre isso. O que me levou, então, foi isso.

Pesquisadora_ – Tem mais alguém no mesmo caso do Aluno 2? Que fez uma disciplina que já tinha uma experiência e essa disciplina não acrescentou muito?

Aluno 1_ – Eu. Eu tive casos assim. Teve até disciplinas que é... sinceridade, você é capaz de desaprender aquilo que você aprendeu pelo menos enquanto papel de professor, né, enquanto professor.

Aluna 6_ – Não. Eu... pode falar a disciplina? Tem problema? Eu vivenciei muito tempo no colégio é.. um tipo de esporte, pratiquei e aí eu, assim, era treinamento mesmo, era o time do colégio, então, aquilo que os professores passaram pra gente ficou muito bem enraizado, eu aprendi mesmo aquilo e, se eu tivesse que transmitir pra os meus alunos, eu saberia muito bem com aquilo que eu aprendi com os meus professores, então, chegando aqui, o que eu aprendi não me acrescentou em nada. Minha experiência que eu tinha tido era o suficiente pelo o que ele me passou, nada mais foi acrescentado.

Aluno 3_ – Eu. Eu achei que as disciplinas optativas voltadas pra desporto, é... muito voltadas para a técnica de execução das coisas e pouco voltadas pra relação professor-aluno, ou seja, é, meu caso específico, eu pratiquei natação durante muito tempo e fiz a disciplina de natação, na disciplina de natação, o professor se preocupou em ensinar, entre aspas, às pessoas da turma a

nadar e não como deveria ser ensinado, ou seja, como deveria ser o processo de natação e eu acho isso muito falho, porque, assim como a Renata colocou, é... experiência acerca de natação eu tinha e muitas pessoas dentro da turma a tinham e eu acho que não era o principal [**Aluno 2:** Esperava-se algo de novo. **Aluno 3:** De diferente].

Aluno 2_ – É coisa que, sabe? Não ocorreu, isso que desestimula, porque você tá lendo coisas novas, você tá lendo as metodologias e você vê os professores que estão dando aulas práticas dentro dessa casa, vendo tudo que a gente estuda e eles não utilizam nada daquilo, entendeu? Então, fica, simplesmente, a mesma técnica que você viu ou até mesmo pior do que você já viu, praticou, vivenciou.

Aluno 1 – Essa questão da disciplina de natação, eu tive uma experiência bem parecida com a do aluno 3, também, eu até fiz Natação I e II porque a proposta que o professor passava pra gente de Natação II é que a gente estaria dando aulas pra crianças, porque ele tinha convênio com a disciplina ou o Centro, não me lembro direito, tinha convênio com a CRIARTE pra gente dar aula pras crianças da CRIARTE, inclusive essa disciplina, também, acho que não acrescentou muito, porque foi um período conturbado de greves e ele ficou mais dentro de sala de aula, eu acho que, por exemplo, a natação que me acrescentou alguma coisa, que aí tinha hora que o professor não vinha e eu tinha que me virar sozinho com a turma. Ele me dava o programa e eu tudo bem, vamos lá! Depois eu fui até cortando isso um pouco, mas dali acho que aprendi alguma coisa. É em questão de critérios de escolha das disciplinas optativas. Eu acho que o primeiro critério que eu tive foi a questão do gostar da disciplina e da curiosidade também em outras disciplinas, por exemplo, o basquete e handebol, que eu peguei por curiosidade pra conhecer um pouco mais, que eram práticas que eu não tinha muito contato. A natação e o futebol eu já tinha um pouco mais e a minha concepção foi mudando também com o tempo, tanto que eu peguei a disciplina de Adaptada II, é... muitos da turma eu sei que pegaram por falta de opções, mas não foi o meu caso, porque eu gostei da área de Educação Física adaptada e tenho até estudado um pouco mais agora no final do curso essa parte de Educação Física Adaptada, e nesse sentido, eu me considero um privilegiados nessa questão das disciplinas optativas, porque eu não tive muitas disciplinas “obrigativas” como a gente costuma chamar, né, que seja optativas mas a gente não tinha muito o que escolher. Eu, praticamente, em todos os períodos, eu escolhi quase todas as optativas que eu quis, por isso eu me considero um pouco privilegiado nesse sentido.

Aluna 6_ – É, pra questão da escolha da optativa, assim como o aluno 3, né, a gente, eu também analisava o professor que ia dar a disciplina e, se eu gostava, ou já tinha vivenciado durante a minha vida aquela disciplina e se iria me ajudar ou se iria contribuir para a minha profissão, que seria professor de Educação Física, se aquela atividade serviria pra eu tá ministrando na escola, que é isso que eu quero fazer, então, esse era o critério de escolha.

4) Qual das experiências mais determinou sua escolha pelo curso de Educação Física? Por quê?

Aluno 1_ – É.. essa parte do que mais influenciou pra escolher o curso, né? Se foi dentro ou fora da escola? [**Pesquisadora:** É, se tem alguma coisa que foi determinante]. O determinante foi a Educação Física escolar do primeiro grau, principalmente, onde até coloquei no memorial sobre a escola Eurico Salles, lá em Itaguaçu, e o Polivalente em Marataízes e a questão dos esportes, também, de estar sempre praticando esporte. O determinante foram essas duas questões, mas eu coloquei também no memorial que eu fiquei em dúvida, eu fiz a inscrição pra Educação Física aqui, porém fiz em Direito em Juiz de Fora. Prestei vestibular lá, só que só passei em Educação Física. Acho até que se tivesse passado nas duas eu teria escolhido direito naquele momento.

Aluna 6 – Como eu já falei no memorial, o que influenciou foi mesmo durante a minha experiência no ensino fundamental (5^a a 8^a) e segundo grau também, que a gente tinha escolinha de treinamento no colégio e a prática da atividade esportiva me influenciou, eu gostei muito.

Aluna 5 – Eu, o que mais me influenciou foi quando eu fazia o terceiro ano de Magistério. Eu fiz um cursinho desses de 120 horas de Educação Física que tinha em Linhares e acabei gostando, foi o que mais me levou a fazer o vestibular, tipo assim, foi o que faltava, né, pra me decidir. Eram seis finais de semana, um final de semana basquete, um handebol, um dança, não tem? Cada final de semana uma modalidade, no caso cento e vinte horas, aí eu acabei fazendo.

Aluna 4 – No meu caso, foi a escola não como aluna, né, apesar de gostar muito da disciplina, mas foi em escola mesmo como experiência de um professor, de um colega de trabalho que eu fiquei curiosa de saber como que era a formação de um professor de Educação Física, já que os professores que passaram por esta escola onde eu estava trabalhando era rolar a bola mesmo, né, então, foi mais por, pra conhecer mesmo o curso, por curiosidade, já que é uma disciplina tão gostosa de se trabalhar e lá não era trabalhado.

Aluno 2 – É... eu não sei, sabe, tem algumas possibilidades, mas, ao certo, o que me motivou a vim fazer o curso eu não sei, não. É... porque eu não sei nem como explicar, não me arrependo [**Aluna 4:** Nada que te levasse a fazer, vou fazer o curso de Educação Física? **Aluno 3:** Mas você não teve um envolvimento com o handebol? **Aluna 6:** Ou é o mais fácil de passar?]. Calma, gente [continuou o aluno 2] vocês estão me bombardeando [risos] aqui, minha mente. Não, um dos fatores que eu coloquei foi a influência do handebol, a influência desse tio lá de São Mateus mais é... veja que não foi nem uma coisa nem outra, eu fui por fazer. [**Aluna 4:** Mas por que Educação Física? Por que você não optou por outra disciplina? **Aluno 2:** Lá só tinha

Matemática, Biologia, Educação Física e Letras, dentro dessas, eu escolhi a Educação Física por ter uma vivência com o handebol. [Pesquisadora: Esse não sei não é tão não sei assim. Dentro de várias opções, ele não consegue definir qual determinou].

Aluno 3 – No caso, a minha experiência foi, principalmente, não escolar. Educação Física eu tive de 1ª a 4ª série é... eu pratiquei Educação Física, como eu coloquei no memorial, minha escola situava-se num morro e, na maioria das aulas (70%) a gente ficava correndo pra cima e pra baixo num morro, rolava, caía e era mais ou menos desse jeito e da 5ª série pra frente eu não pratiquei mais Educação Física, porque eu era liberado. Por conta de ser atleta e participar de competição, era liberado da aula de Educação Física, não tinha nem que fazer trabalho, então o determinante mesmo foi a questão da prática não escolar.

5) Como vocês avaliam a relação entre a experiência de vocês e o currículo do curso?

Aluno 1 – A experiência que eu tive, a relação entre a experiência extracurso e no curso, com a Educação Física, né? Eu acho que foram experiências completamente diferentes. Quando eu entrei no curso, como eu falei, eu entrei pensando naquela perspectiva desportivizante, em trabalhar com treinamento, em trabalhar com escolinhas e tudo o mais e... o curso, ele não trabalha tanto essa questão desportivizante, justamente por ser um curso de licenciatura. Eu entrei, na verdade, sem saber a diferença entre a licenciatura e bacharelado. Não sabia nem que existia um e outro. Não sabia o que era o quê, pra dizer a verdade, e entrei achando que ia chegar aqui, ia encontrar muita gente. Eu achei que entrando no curso de Educação Física aqui, na UFES, ia tá entrando em contato com vários esportes, ia tá treinando vários esportes, tá aprendendo a passar a metodologia de treino, a ser um treinador, estudar Fisiologia, estudar tudo o que envolvesse isso, e fui percebendo, é... primeiro um impacto grande, que não era assim, que vinha toda a questão sociológica, antropológica, todos os primeiros períodos, filosóficas da Educação Física, História e, depois, é... tinha nas disciplinas optativas, como o Aluno 3 colocou, bastante a questão técnica dos esportes, quando a gente pegava uma disciplina de esporte, mas, paralelo a isso, sempre tinham as disciplinas obrigatórias voltadas pra área escolar, Didática, Escolar I, Escolar II, Legislação do Ensino de Educação Física, Legislação Escolar, então eu fui percebendo que não era bem o que eu queria, quando eu entrei, mais acho que a minha perspectiva em relação a Educação Física também mudou, como eu coloquei, anteriormente, principalmente, no final do curso, quando eu entrei em contato mais com a Educação Física Adaptada, como estagiário no laboratório do Sidney, no LAEFA, foi quando entrei mais em contato com a Educação Física Adaptada. Hoje eu já penso, então, numa perspectiva mais de Educação do que de Desporto e mais especificamente a Educação Adaptada, nem tanto a Educação Física de uma maneira geral, mais a Educação Física Adaptada.

Aluno 3 – Antes de falar disso, eu preciso falar de uma coisinha. Eu, iniciando o curso, logo no meu primeiro período, ao iniciar o curso, eu, logo de cara, comecei a trabalhar numa academia na área de nataação que é o que eu tinha praticado durante mais tempo, certo? Então essa prática me ajudou a ingressar no mercado, mas com o currículo, eu procurei aqui dentro não não fazer ou não vivenciar o que eu já tinha vivência lá fora, apesar de ter feito Nataação I, exatamente por uma falta de opção dentro da grade é... eu procurei correr disso, porque eu queria vivenciar outras práticas, porque o que acontece aqui dentro do currículo, o que eu via muito e conversava muito a respeito é o seguinte: a pessoa entra aqui, por exemplo, direcionada pra nataação, faz as disciplinas, principalmente, Nataação I e II, e sai daqui especialista em nataação, já o era antes de vir pra cá, parte técnica, aprendeu a parte didática, ou não aprendeu, mas sai daqui achando que é especialista em nataação, sendo que não diversifica, tá, a pessoa chega aqui com uma visão, segue aquilo ali e não aproveita as diversas vertentes do curso. Eu optei pela vertente não escolar, vertente fora de escola. Eu fiz disciplina de Desporto, fiz disciplina de Dança, fiz disciplinas de Ginástica, fiz disciplinas de Nataação, corri muito por fora com essa questão de academias. Eu dou aula de pelo menos umas sete coisas que eu já trabalhei. Já trabalhei com isso e eu acho que o currículo oferece uma gama muito grande de opções pra você, porém, se você quiser passar por isso e se especializar numa pequena coisa, ele também permite, ele é flexível a esse ponto. Então, eu, preferi não me especializar na nataação, preferi correr da nataação, ou seja, passar pela nataação e dar mais ênfase no que eu não tinha experiência.

Aluno 2 – É... Bom eu vejo é... apesar de eu ter identificado essa dificuldade dos professores, quanto a várias disciplinas, principalmente as disciplinas ditas práticas, vejo que o curso de Educação Física da UFES, pelos professores que têm, eu coloquei isso no memorial e acho isso, é um dos melhores do Brasil, pra o que ele se propõe, é um curso de licenciatura. Se é de licenciatura tem por objetivo a formação de professores. A parte teórica é muito bem fundamentada. Pode comparar aí os concursos públicos que tiveram no Estado. Quem são os primeiros lugares? Pode, se fizer um estudo aí, eu garanto que a maioria dos primeiros lugares são do Centro de Educação Física, entendeu? Então, a quantidade de professores que esse Centro forma pro quadro de mestrado e doutores, você é um exemplo, porque você foi aluna daqui, você fez mestrado, fez doutorado, entendeu? Como Sandra, como Silvana, como Antônio Mineiro, como Omar, Kaline, Kefren e vários outros aí que eu nem sei os nomes, mas que eu sei que têm muitos daí no cenário nacional, quer dizer, é... eu vejo que o curso te oferece muitas opções, como também oferece opção de você se especializar em determinada área, apesar de eu achar que especializar é depois, faz uma especialização e se especializa naquilo que você mais se identifica, aqui não é pra isso. Aqui é pra você ter a vivência daquilo que você pode ter pra você abrir o seu leque de opções, depois que você sair do seu curso e aí você pode optar melhor por aquilo que você mais se identificou durante o curso, né, só que eu só consegui enxergar isso é... através de duas pessoas, um é o Eberval, de São Mateus, um aluno, que sempre me questionava isso, e o

outro é meu envolvimento no PROTEORIA através de Amarílio, né. Eu vi, participando de congresso, participando de outros eventos, o quanto que esse Centro produz, tá caindo muito mais ainda pelo tanto que ele faz, ele faz muita coisa, por pouca coisa que tem, pelo pouco investimento que tem, né, pela falta de estrutura ou pela falta de vontade de ceder uma estrutura, ele oferece muita coisa.

Aluna 4 – Eu acho que só a gente aqui dentro pra poder analisar melhor sobre o curso de Educação Física porque quem tá lá fora, eu vejo todo mundo falar assim: professor de Educação Física não sabe ler, professor de Educação Física não sabe escrever e eu sempre passo isso pros meus colegas que, nos primeiros períodos, a gente estuda. Eu aprendi a estudar, a gostar de ler foi depois que eu entrei aqui. Então, é uma experiência muita boa. Nós temos professores excelentes que nós não valorizamos e que as faculdades particulares correm atrás. Dariam tudo por uma hora de palestra e a gente não dá um pinga de valor. É agora, que a gente até mesmo tá saindo daqui, que a gente tá percebendo, eu pelo menos, tô percebendo isso, entendeu? Dos nossos professores excelentes que nós temos aqui e que a gente não correu atrás, não deu valor e talvez por isso não buscamos mais e eles não se doaram mais também, um pouco a culpa é nossa. O currículo, eu não posso reclamar, porque tá voltado muito pra área escolar e é o que me interessa. Eu não me vejo em academia, não me vejo nem mesmo talvez como professora de Educação Física, mas tem me dado muita experiência pra trabalhar na escola, mesmo na disciplina Educação Física é... utilizando o que eu aprendi aqui é... pra outras práticas, outras experiências minhas, então eu não posso reclamar do curso.

Aluna 5_ – Bom, o curso é o que eu esperava na área escolar né, tanto que é licenciatura, mas, com o passar do curso, eu fui tendo necessidade, curiosidade de ter algo na área da academia, por ver muitas pessoas trabalhando e... tipo assim, querendo saber como que é, né, ter uma vivência, eu achei que poderia ter um outro lado também que só na área escolar seria assim muito pouco, né.

Aluna 6_ – É... Acho que, como a maioria de nós, quando a gente entra aqui, a gente não se dá conta, não tem definido o que é o nosso currículo, como é o nosso currículo, então a gente tem uma visão diferente, como as pessoas que estão lá fora que não conhecem o curso de Educação Física pensam. “Ah...? Educação Física é jogar bola, é, né brincar de vôlei, brincar de futebol”. E aí a gente entra aqui pensando assim, né: “Ah... a primeira aula já vai ser de alguma prática, né.” E a gente chega e aquele monte de coisa teórica. Só que a gente, depois de um tempo, a gente se dá conta de que aquilo é necessário, de que essas matérias teóricas são necessárias pra nossa prática, pelo menos, eu imagino, mais pra área escolar. É... e a gente se dá conta de que isso é importante, essas matérias teóricas e, como eles disseram, a gente, não é que a gente não dá valor aos nossos professores, acho que a gente não se dá conta do valor que eles têm, da importância que os nossos professores aqui no Centro têm e do que eles são, da inteligência

deles mesmo, da sabedoria que eles têm e aí a gente não se dá conta disso e não suga tudo que a gente pode sugar deles, né. Então... acho que é isso, o nosso currículo, eu gosto do nosso currículo, eu acho que eu estou satisfeita com ele.

ANEXO C – Entrevista individual

INFORMANTE 8

Idade: 20 anos

Sexo: feminino

1) Quais as suas perspectivas profissionais? Fale o que você gostaria de fazer e aquilo que você acha ser mais viável para um egresso de um curso de Educação Física.

Bom, profissionalmente, eu não espero ser uma professora de escola de Educação Física. Se eu tiver que fazer alguma coisa, eu pretendo ser é... a minha vontade mesmo é ser personal, né, ou, então, se eu, por acaso, começar a ter mais contato eu pensar bem assim: “Pôxa! Eu acho que isso não é bem o que eu esperava!”. Aí eu vou estudar, pra, no caso, dar aula numa faculdade. Pra isso eu sei que eu tenho que ser boa, né, mas eu sei que é uma coisa que eu tenho facilidade assim. Mais é... acho que é isso, perspectiva profissional, eu não pretendo ser uma professora de escola, não [Pesquisadora: Então, quando você afirma isso, por quê? O que lhe leva a afirmar que não quer ser professora de escola?]. Porque eu nunca vi uma professora de escola competente [risos], desses que dão aula de Educação Física assim. O que eu via eram aqueles professores que faziam a mesma coisa que os meus fizeram, que era entregar a bola assim e dá... talvez, se eu tivesse, por exemplo, no colégio que eu estudei, eu lembro que eu achava horrível a Educação Física feminina, porque a professora ela parecia que queria que a gente só tivesse uma idéia de como que era o jogo, mas ela não... eu passava a maioria do tempo olhando pra quadra dos meninos, vendo que os professores ficavam: “Ah! Ah! Faz isso, não sei o quê. Aí era aquele jogo mesmo. Você via que eles tavam aprendendo a jogar e, no nosso, não... no nosso era assim pra gente ter uma idéia, pra dizer que faz alguma coisa e não aquela coisa assim de botar aquela consciência do que era, porque que tava fazendo aquilo, como que tinha que ser jogado. Aí eu acho que é por isso, eu fiquei com uma impressão mais ou menos ruim, né. [Pesquisadora: Essa questão da família de, geralmente, a Educação não ser priorizada, privilegiada, isso contou pra que você não optasse trabalhar com a Educação Física escolar? Tem ou não, a ver com sua opção?] Eu acho que, de uma certa forma, eu sou influenciada, sim, por isso, porque sempre tem na família aqueles que dão certo e aqueles que não dão certo [risos]. E, normalmente, os que deram certo assim, eles estudaram e eles foram pra cargos mais elevados assim. Ficaram olhando, né, de acordo com o que a sociedade cobra e, profissionalmente, pode não ter ficado rico com dinheiro, mas ficou assim com estudo é... são considerados intelectuais, assim, e um professor, você dizer que é professor não é a mesma coisa. Então, já é uma coisa estranha. Meu pai é engenheiro, minha mãe é advogada, minha irmã acabou de se formar em Direito. E você? Educação Física. Aí todo mundo já olha assim com aquela cara: “Que coisa, nada a ver numa mesma família”. Aí eu acho que de uma certa forma, influencia que, se eu tivesse que ser alguma coisa, eu queria ser dentro da minha área alguma coisa que, pelo menos, chamasse atenção, né.

- 2) Quais as disciplinas de que você mais gosta, considerando: a) conteúdo; b) conhecimento do professor; c) conhecimento e didática do professor; c) relação do professor com os alunos; d) outras experiências que você já teve nesse campo.**

Minha preferida é Bases Neurais. Anatomia eu até gostava, mas não me dei muito bem, mas eu acho que era por causa do estresse do primeiro período e, Bases tá muito ligadinho assim né, mas eu diria, é... Bases Neurais da Motricidade. [Pesquisadora – Qual o principal aspecto acima te fez gostar mais da disciplina?] É por causa do conteúdo. É porque ele lida muito com essa coisa assim da formação, de como o corpo é formado por dentro e eu acho que não é mais pela parte da Biologia, mas por causa que.... assim, eu sempre tive mais ligação, que eu até te falei uma vez, com desenho né, aquela coisa. Então eu eu fazia, eu tinha algumas manias assim que não eram muito normais pra uma adolescente da minha idade. Eu gostava de livros de arte, eu gostava de olhar aquelas esculturas das pessoas né, olhando os músculos, essas coisas assim. Então, eu tinha um interesse por essas coisas, aí eu acho que por isso Bases me fez entender. Eu olhava por fora, mas queria saber como é que era por dentro. Aí me fez, me dá essa idéia assim. [Pesquisadora: Bom, eu sei que 2º período é difícil falar, mas tem outras disciplinas, como História, Filosofia. Essas disciplinas não têm muito a ver com você?] Tirando Bases, eu, particularmente, até que tô gostando, eu acho que é mais até pela competência do professor é... História e Filosofia da Educação Física. Acho que ele se empenha muito, então acaba fazendo com que a gente se interesse. Aí eu acho interessante, porque ele consegue passar assim umas coisas que a gente, normalmente, não pára pra pensar, né, aí, no caso, são essas duas.

- 3) Quais as disciplinas em que você tem mais dificuldade, considerando os mesmos aspectos acima?**

Bioquímica, eu nunca fui boa em Química, né [risos], então, é... e a gente já vem com aquele...aí, no caso, eu já vim com aquele medo, com aquele pavor: “Ai, meu Deus, tem essa matéria”. E a professora não ajuda muito. Assim, é aquele professor, assim, talvez até saiba mais, eu não sei nem se ela sabe, porque não passa pra gente de uma maneira assim que seja, que dê pra gente entender, porque eu acho que os professores, quando o professor é bom mesmo, ele explica pra você tendo consciência de que você, olhando pra você como uma pessoa que sabe menos [...], então ele explica Didática, de uma forma bem didática, né, como o professor de Bases, como o de Filosofia e História da Educação Física. E... e essa professora não, parece que ela passa a matéria como se ela tivesse passando alguma coisa assim: “Tô revisando! Você já tem que saber isso, né”. Aí, por causa disso. Aí eu tenho pavor de Bioquímica.

4) Você participa de algum grupo voltado para o esporte, lazer, estudo e/ou pesquisa?

Não. Mas sempre quando eu tenho oportunidade assim, aí eu participo. Tirando as coisas que faz no dia-a-dia, caminhar, correr na praia, essas coisas assim. Mas sempre quando eu tenho oportunidade, eu sempre, quando eu vejo, no caso de estudo assim, quando eu vejo alguma coisa relacionada à Educação Física aí eu leio. **[Pesquisadora:** Tem um grupo do seu período que reúne mais pra vocês fazerem alguma coisa, estudar?] Não, normalmente quem faz isso são os meninos com o futebol.

5) Como você relaciona essa experiência atual com o curso? Dê exemplos.

No caso não seria muito... Mas, se fosse dizer alguma coisa, eu diria, que pelo menos na minha visão, qualquer coisa ligada ao esporte ela, de uma certa forma tá ligada ao curso, às vezes até uma simples caminhada ou uma corrida você acaba vendo de uma forma diferente, por causa do que você aprende aqui ou, então, pelo fato de você observar uma pessoa praticando uma atividade física, você já não olha como quem tá olhando um simples jogo, você já olha de outra forma. Você olha, você procura olhar como que as pessoas tão se comportando, é... olha, presta atenção no corpo das pessoas, vê se elas estão acostumadas mesmo ou se tão fazendo aquilo ali só fazem de vez em quando. Faz umas análises assim.

6) Você acha que existe alguma influência da sua família, vizinhos, amigos, etc. que interfere nas suas escolhas, nos seus interesses dentro do curso? Explique.

Eu acho que tem. Sempre tem, né. Até eu acho que a opinião mesmo das pessoas. No caso no estudos de determinadas matérias, porque, por exemplo, eu tive Sociologia Geral no 1º período, eu não vi importância em Sociologia Geral, porque as pessoas olhavam: "Ah! Sociologia Geral, pra quê, né?" Os próprios colegas da turma ou, então, é... familiar, né, chega assim e fala bem assim: "Ah! Não perde tempo estudando isso, não, estuda coisa mais importante". Mas, normalmente, a influência maior é dentro da turma, né, o que a turma se interessa você acaba indo e o aquilo que ela deixa pra lá, tipo Sociologia Geral. Eu não sei se teve alguém da turma que prestou atenção em alguma coisa de Sociologia.

7) Quais foram as experiências antes de ingressar no curso que permitiram um melhor desempenho ou que lhe causaram problemas no curso?

Nossa! Fica difícil de falar isso. Por exemplo: eu gostava, jogava basquete, aí o que isso vai ajudar aqui dentro? **[Pesquisadora:** Ou alguma frustração que você teve lá fora e que pode te causar problemas aqui]. Frustração? No caso dos esportes que eu gostava, que eu ia bem, provavelmente são os que eu vou procurar fazer aqui, os que eu vou me empenhar, eu mas eu não tenho muita simpatia por handebol [risos], Odeio! Acho que é porque, quando eu jogava no colégio, assim, eu era considerada uma jogadora ruim, então

ninguém me escolhia, aí eu me sentia meio assim, então, eu tenho verdadeiro... nem assisto o jogo. Esse jogo, assim, acho que isso seria a última coisa que eu ia escolher. Se eu tivesse que escolher eu ia dar as voltas, todas as voltas possíveis pra não precisar [Pesquisadora: Qual seria a primeira escolha assim que você faria, por exemplo, levando em conta alguma experiência positiva?]. Eu acho que atletismo, mas só por achar interessante mesmo. O máximo que eu tive assim, além das relacionadas à bola, basquete, vôlei, foi um diazinho ou outro que a professora deu ginástica que eu achei muito interessante.

8) Você acha que as suas experiências negativas no campo das atividades corporais foram vencidas ou, de alguma forma, elas estão presentes nas preferências e escolhas que você tem feito durante o curso?

Eu acho que as negativas: eu ainda não tá muito dentro, não tô ainda muito assim, não começou essa parte das optativas, assim eu acho que... porque as experiências negativas, eu tô aqui, acho que eu vou tentar o máximo possível vencer as experiências negativas que eu tive. [Pesquisadora: Quais foram? Fala uma só, pelo menos]. Eu acho que até o fato de eu olhar pra Educação Física e não me sentir satisfeita é um experiência negativa. Você saber, assim, que você queria ter que te passassem mais. Eu queria que a professora passasse mais. Então, a maior parte do meu desinteresse, assim, pela aula de Educação Física é porque eu sabia que ia ser do jeito que sempre foi. Eu sabia que eu ia pra quadra, pegar a bola e a professora não ia explicar muito bem, eu não ia ter muita noção das regras do jogo e não ia ter ninguém pra apitar se tivesse alguma falta. Ia dar uma discussão horrorosa, pra dizer se foi falta ou não, então, eu acho que isso é uma experiência negativa, né. [Pesquisadora: Com algum conhecimento específico você teve alguma experiência negativa?] Não. No meu caso assim, não.

9) As suas experiências tanto nos esportes fora da escola como no interior foram modificadas durante o curso de Educação Física? Em quê sentido? Dê exemplos.

Mudou. [Pesquisadora: O quê?] Quando eu entrei aqui, eu tinha uma... eu achava que o curso ele tinha, de uma certa forma, eu tinha uma idéia mas eu não sabia que ele seria tão profundo. Eu não sabia que eu achava que era mais superficial, eu achava interessante. Eu primeiro fiz Psicologia, né, aí, quando eu fiz Educação Física, eu pensei bem assim: "Não vai suprir". Eu achava que não ia suprir as minhas necessidades, porque eu achava que ele era um pouquinho mais superficial, só que acho que era por causa dos profissionais com quem eu tive contato. Esses professores que eu tive, por exemplo, eu ficava... Hoje eu paro e fico pensando que eles tiveram, eu só tive pouca coisa até agora no 2º período, mas eles estudaram isso que eu tô estudando, por que que eles eram tão ruins, né? No caso, é isso e, também, aqui dentro do curso, eu acho que a gente procura, muda a nossa, pelo menos a minha visão mudou completamente por causa que eu entrei aqui, mas eu carregava aquela idéia de que pra que você vai fazer Educação Física? E, na verdade, eu acho que, na verdade, tem muito sentido fazer Educação

Física. Tem muita coisa que você pode aprender aqui. É muito mais profundo do que eu achava que era. O caso eu acho que é isso, muda. Até eu assistir um simples programa de esporte pra mim é diferente. Até assim, às vezes, você vê uma professora dando aula pra aquelas criancinhas pequenininhas, pra quem não tá aqui ou pra algumas pessoas que não se importam muito em observar essas coisas, seja só uma professora entregando uma bolinha e fazendo uma brincadeirinha com as criancinhas, mas na verdade, não é, né, você tá fazendo com que as crianças elas tenham um contato com aquilo que elas enxerguem o corpo delas, que elas vejam os limites, essas coisas assim, então, é muito diferente pra mim agora.

10) Quais as experiências você considera mais significativas durante o curso? Curriculares ou extracurriculares? Explique.

Tirando as matérias que eu tenho mais interesse, acho que que algumas pessoas não dão importância mais a essas conversas que têm com as próprias pessoas da sala. Eu, por exemplo, que não tenho mais experiência, eu presto atenção no que as pessoas que têm experiência, que têm mais vivência dentro do esporte, há muito tempo, elas conversam. Então, eu vou vendo como que elas enxergam e vou procurando é... descobrir o que elas sabem a mais, o quê que elas são capazes de ver que eu ainda não sou capaz de ver, então acho que essa interação, né, com os próprios colegas que têm mais experiência é muito importante. [Pesquisadora: Você acha que tem muita diferença entre quem tem ou teve uma experiência com a prática corporal ou esportiva e quem não tem?] Tem. Eu acho que não sei, quando entra mais nessa questão da atividade, quando o professor fala na sala de alguma atividade, dá pra ver que essas pessoas é como se a gente se sentisse mais ou menos bem assim, eu acho que não tem muita muita assim, não tenho experiência pra dizer ou, então, acho melhor ficar quieta e ouvir o que as pessoas que já são acostumadas têm pra falar. Acho que é só por esse ponto de vista assim. Agora tem outra coisa que é diferente: tem umas pessoas que têm muita vivência com a Educação Física, com a atividade física e elas não, às vezes elas nem enxergam a atividade física da mesma maneira que eu enxergo. Elas tão fazendo uma atividade física aí falam falam lá dos exercícios e tal, aquela coisa assim, mas, às vezes, a gente, quem não faz, conversando até com outras pessoas que não fazem, a gente enxerga de uma forma assim, não sei, entra mais no comportamento da pessoa. As pessoas que têm mais costume de fazer a atividade física, eu acho que elas ficam olhando bem assim: “Vão ver se essa pessoas é boa no que faz, vão ver o quanto que ela consegue, né?”. Se ela é boa, se ela consegue muito mesmo. E a gente não, acho que quem não tem vivência com a atividade física, ela só observa o comportamento, não tem se essa pessoa faz muito ou não, quer ver se o que ela faz ela tá fazendo direito mesmo.