

EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: algumas implicações possíveis

Daiane Toigo Trentin¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo compreender as implicações das experiências de movimento de acadêmicos de Educação Física nas suas vivências do currículo do curso. Para responder a questão de pesquisa proposta, utilizou-se entrevista semi-estruturada, buscando conhecer as experiências de movimento dos investigados desde a infância e em seus diversos espaços.

Foram entrevistados 4 acadêmicos do curso de educação física de uma universidade particular de Caxias do

Abstract

This article aims to understand the implications of the experiences of movement of scholars of Physical Education in their experiences of the curriculum of the course. To answer the question of research proposal, it was used a semi-structured interview, seeking to know the experiences of the movement since childhood and studied in its various spaces.

Four academic students of physical education were interviewed in a private university in Caxias do Sul.

¹ Graduação em Educação Física (UCS), Mestrado em Educação (UNISINOS); Professora do Departamento de Educação Física da UCS (Caxias do Sul).

Sul. Dentre as implicações encontradas, a principal implicação das experiências de movimento nas vivências do currículo destes acadêmicos foi na concepção que hoje eles possuem de corpo e movimento. Este estudo possibilitou a compreensão de que, através das experiências de movimento, ao longo de sua história, os acadêmicos vão construindo concepções acerca do movimento humano e da Educação Física, e que essas concepções estão implicadas de diferentes formas em suas vivências do currículo do curso de Educação Física.

Palavras-chaves Educação física; formação de professores; concepções de movimento

Among the implications found, the main implication of the experiences of moving experiences in the curriculum of these scholars has been in design today that they have about body and movement. This study enabled the understanding that, through the experiences of movement, throughout its history, the scholars will build conceptions of human movement and Physical Education, and that these concepts are involved in different ways in their experiences in the curriculum of the course of Physical Education.

Keywords: Physical education; education of the teacher; conceptions of movement

Introdução

O processo de formação inicial dos professores, neste caso, de Educação Física, não inicia somente quando o acadêmico ingressa no curso de graduação. Muitas das experiências por ele vivenciadas no ambiente familiar e principalmente no escolar “dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária” (TARDIF, 2002, p.69).

Carvalho, através do conceito de socialização antecipatória, vem ao encontro desta idéia afirmando que:

[...] essa socialização antecipada para a profissão, envolve,

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

Se os modelos de ensino, representações da escolarização e do currículo estão presentes interagindo na formação dos futuros professores, acredita-se que, de forma parecida, as experiências de

movimento que esses acadêmicos tiveram antes de ingressarem na graduação também estarão presentes em suas crenças, habilidades e conhecimentos. Neste sentido, Figueiredo (2004) afirma que as experiências de movimento (chamadas por ela de experiências sociocorporais) possuem relação com os alunos e suas representações ao ingressarem no curso.

Para iniciar a discussão sobre as experiências de movimento, bem como suas concepções e possíveis implicações, é importante assinalar que parte-se do pressuposto de que a forma como o homem vai lidar com sua corporalidade será sempre uma construção social, resultante de um processo histórico em que o homem desenvolve diferentes concepções de corpo e vivências de corporeidade segundo os condicionamentos sociais e culturais a que está sujeito (GONÇALVES, 1994).

Em nossa cultura observa-se ainda a adoção de uma concepção de corpo humano máquina e, sendo assim, podendo ser analisado por partes. Isto se deve à existência do paradigma do Ocidente, que foi formulado e difundido desde o século XVII por Descartes, aonde a construção do conhecimento determinou a separação entre corpo e espírito/mente (JOÃO e BRITO, 2004).

Nessa concepção *positivista/naturalista*, encontram-se

as raízes da Educação Física e as tendências que até hoje direcionam muitas práticas nessa área. Esta concepção, baseada nas Ciências Naturais, vê o movimento estritamente como gesto motor, passível de ser visto, analisado e reproduzido, considerando assim só o que pode ser observado e analisado, portanto, só os elementos externos da execução deste gesto.

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

Contrastando com essa interpretação temos o chamado *paradigma fenomenológico do movimento*, que surge como nova visão no Brasil no início da década de 1980, quando começa a tomar

corpo no país o chamado movimento renovador da Educação Física brasileira. Esse movimento vinha realmente questionar a concepção do movimentar humano até então propagada no país, começando a desenvolver as idéias e concepções deste outro paradigma de movimento humano, o fenomenológico.

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

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

com nossa interioridade” (GONÇALVES, idem, p. 66).

Hildebrandt (2001) nesta perspectiva de movimento, afirma que, em uma aula de Educação Física, ao observarmos crianças correndo, não podemos ver apenas o movimento, mas homens que se movimentam. Homens que têm intencionalidades, significações, que não executam somente um gesto motor. Buytendijk já havia enunciado essa interpretação, segundo a qual o centro da análise deixa de ser o movimento e passa a ser o homem que o realiza. O “se-movimentar do homem”, acrescentado da atribuição do “SE” (sujeito) origina o conceito de “se-movimentar” de GORDJIN (apud Cecco, 2000, p. 87).

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

Dessa forma, o paradigma fenomenológico do movimento

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

Ao visualizar o movimento humano como experiência corporal, o professor de Educação Física compreende que esse movimento “surge do encontro da interioridade de cada um com o mundo e revela uma relação singular com sua corporalidade e com este mundo” (GONÇALVES, 1994, p. 149). Nessa perspectiva, todos os movimentos da aula têm um sentido para o aluno, que não envolve somente a direção do movimento para um objetivo externo a ser alcançado, mas envolve também componentes subjetivos e transformações corporais. Quando a prática das atividades físicas for realizada de forma mecânica e simplesmente reativa, sem dar espaço para a participação

e a criatividade do aluno, e sem que ele perceba as transformações ocorridas em seu corpo, fecha-se a possibilidade de cooperar para a formação de um indivíduo que interprete o mundo por si próprio. Neste sentido, colabora para a formação de um indivíduo que se adapta a este mundo e não se sente engajado em uma ação transformadora (GONÇALVES, 1994).

A partir destas discussões sobre corpo e movimento, das minhas inquietações pessoais acerca da formação de professores em Educação Física e da revisão de literatura acerca da problemática investigada esta pesquisa teve por objetivo geral descobrir **as implicações das experiências de movimento do estudante de Educação Física nas suas vivências do currículo acadêmico.**

Por sua vez, os objetivos específicos desta investigação são:

- 1- Compreender como os acadêmicos do curso de Educação Física vivenciam o currículo acadêmico do curso, no que diz respeito às disciplinas de seu interesse; às atividades de sua preferência, às expectativas em relação ao curso; às expectativas em relação ao futuro profissional, etc.
- 2- Conhecer as suas experiências de movimento.

3- Tomar conhecimento a respeito da percepção que o acadêmico possui acerca das implicações entre sua vida de movimento e as vivências do currículo.

Metodologia

Optei pela abordagem do paradigma interpretativo de cunho fenomenológico-hermenêutico visando possibilitar olhar o objeto da investigação pelo viés da subjetividade, da historicidade e do caráter processual, compreendendo-o além dos modelos de classificação e quantificação.

Participaram da pesquisa quatro acadêmicos do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul. Estes acadêmicos participaram da investigação através da realização de entrevistas aonde foi estabelecido um diálogo referente às suas experiências de movimento vivenciadas até o presente momento.

Todas as entrevistas foram transcritas com a maior fidelidade possível. Após as transcrições, tomei por base os passos propostos por Gonçalves (2000) e construí a análise dos dados, a saber: 1. Leitura geral de todo o material escrito; 2. Leitura com a finalidade de identificar *unidades de significado*; 3. Elaboração de um quadro-síntese

que refere-se a um quadro de análise composto por três colunas: a) texto da entrevista com as unidades de significado sublinhadas, b) interpretação das falas e c) temáticas. Após a construção do quadro, foram elaboradas as sínteses das unidades de significado e posteriormente a síntese geral de cada entrevistado com o objetivo de distanciar-me dos elementos específicos em direção ao significado geral do fenômeno.

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

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

pretação das falas dos acadêmicos e a forma como dispus os elementos nelas presentes tendo em vista o problema de pesquisa proposto:

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

Análise dos dados: das informações às implicações

A partir da análise relatada, primeiramente é importante assinalar que as experiências de movimento desses acadêmicos ocorreram em quatro espaços principais: as experiências da infância (realizadas em casa, na rua, com os amigos), as da Educação Física na escola, em escolinhas pré-desportivas e na universidade.

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

Com a análise dos dados as possíveis implicações das experiências de movimento nas vivências do currículo encontradas foram:

- a) facilidades que os acadêmicos acreditam ter no aproveitamento do currículo acadêmico, devido as vivências prévias, facilitando, por exemplo a aprendizagem de movimentos referentes aos gestos técnicos dos esportes;
- b) relações estabelecidas entre a escola e a universidade: os motivos que levaram os acadêmicos a buscar formação nesta área, as expectativas com que ingressaram na graduação, relacionaram-se com as experiências prévias dos mesmos;
- c) por fim, a principal implicação presente nesta investi-

gação e que será discutida no presente artigo, é a concepção de educação física, de corpo e de movimento que os acadêmicos possuem ao ingressarem na graduação.

Essas três implicações foram discutidas separada e detalhadamente no texto da dissertação de mestrado apresentada. Por hora, para este artigo, será discutida somente aquela que ao meu olhar se constitui na principal implicação entre as experiências de movimento dos acadêmicos e as suas vivências do currículo do curso: a concepção de movimento que os acadêmicos possuem.

Concepção de movimento

O que perpassa essas experiências e essas vivências e também essas implicações é a concepção de Educação Física, de corpo e de movimento que os acadêmicos constroem no decorrer da sua vida.

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

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

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

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

Neves (2004) coloca que a natureza e a qualidade das vivências são dimensões influenciadoras, que se caracterizam como marcas capa-

zes de possibilitar a construção de fortes concepções mobilizadoras para a ação, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Pelos relatos escutados, a Educação Física escolar foi a principal mobilizadora de concepções sobre essa área do conhecimento e do movimento. Neste sentido, Carvalho (1996) traz o conceito de *socialização antecipatória*² acrescentando um segundo conceito nos seus estudos sobre esse mecanismo de socialização antecipada para a profissão docente. Esse segundo conceito será importante para a discussão deste momento: é o conceito de *aprendizagem por observação*.

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

A partir dessas investigações, ao retomar a análise das experiências de movimento dos partici-

pantes da investigação, percebeu-se que as experiências vivenciadas na escola de alguma forma contribuíram para a construção de uma concepção de Educação Física que visualiza esta área como voltada para a prática de atividades físicas restrita aos esportes.

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

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

Os acadêmicos também afirmaram ser importante saber

² A socialização antecipada, para Carvalho, envolve a interiorização de modelos de ensino e também uma representação da escolarização, da profissão e do currículo (em particular a disciplina que irão ensinar).

fazer os gestos técnicos para que pudessem saber ensiná-los. Embora haja um progresso no sentido de que existe uma preocupação com o saber ensinar e não apenas um acadêmico preocupado em saber fazer e aprimorar suas capacidades físicas³, existe, ao mesmo tempo, um certo reducionismo. Nesse sentido, houve uma evolução daquele aluno que buscava saber fazer, ser um protótipo de atleta, para aquele que busca ser um professor de Educação Física. Mas esse precisa, além de saber ensinar, saber por que está ensinando (BETTI, 1993).

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

Nesse sentido, pode perceber que, em muitos momentos, o curso colabora para a construção

de uma concepção de Educação Física baseada no sentido do desempenho do acadêmico nas práticas corporais. Ao mesmo tempo, as experiências são direcionadas na perspectiva de que o aluno pratique as atividades para saber ensinar. Ambas são reducionistas e pautadas numa concepção de movimento que tem as suas raízes nas ciências naturais, em que o foco está na execução do gesto motor.

Sérgio (apud BRACHT, 1997) afirma que a prática da Educação Física equivale à defesa de uma determinada posição filosófica, mesmo que o indivíduo não perceba isso. Jeber (1995) também afirma que toda a prática pedagógica em Educação Física possui, mesmo que não se saiba, uma teoria que a sustenta, transmitindo também valores e conhecimentos sobre a sociedade e sobre o ser humano. Na Educação Física, ainda que muitos professores não percebam, parece ainda imperar a concepção de corporeidade humana dualista, em que o homem é composto por duas unidades distintas, o corpo e a mente. Gonçalves reforça essa crítica, ao afirmar que essa forma de visualizar o corpo como algo

³ Assim sendo, retomo a questão do currículo proposto por Betti e Betti (1996), em que os currículos dos cursos de formação inicial passam do modelo tradicional esportivo para a orientação técnico-científica. Assim, a ênfase excessiva dada às disciplinas práticas e à demonstração por parte do graduando de habilidades técnicas e capacidades físicas passa a ser dada ao ensinar a ensinar, em que o acadêmico aprende a executar a seqüência pedagógica para poder passá-la.

independente do homem como um todo (concepção dualista que passa a história da Educação Física) se revela em práticas que reduzem a ação educativa a um processo de adestramento físico e “resumem seus objetivos na manutenção da saúde corporal, na aquisição de aptidão física e no desenvolvimento de habilidades motoras e desportivas” (1994, p.175).

Em muitos momentos, os próprios docentes universitários trazem essas concepções consigo e, conseqüentemente, transmitem aos seus alunos. Lurdof (2006), em investigação sobre a concepção de corpo dos professores de cursos de graduação de Educação Física, detectou que a concepção de corpo varia em função da disciplina que o professor ministra, da atividade que exerce e da sua formação. Neste sentido, o currículo, em muitos momentos acaba possibilitando apenas que os acadêmicos quando professores reproduzam as experiências que tiveram na escola, não os preparando para que reflitam, critiquem e transformem.

Bain (apud CARVALHO, 1996) coloca, porém, que estes estudos sobre o impacto da formação inicial em Educação Física podem ser sintetizados como “inconclusivos”. A afirmação se justifica porque, além dessas investigações serem pouco freqüentes, manifes-

tam conclusões contraditórias e pouco animadoras. Assinala, entretanto que, normalmente apresentam tendências para os resultados que confirmam a idéia da incapacidade da formação inicial (formal) em relação a efetivos impactos sobre os formandos. Indo ao encontro de Bain, Crum (apud CARREIRO DA COSTA, 1996) conclui em um dos seus estudos que os alunos no primeiro ano do curso apresentam concepções de Educação Física com um caráter difuso e que, grande parte das escolas de formação inicial falha na promoção de uma concepção de ensino, ao final dessa etapa.

Assim sendo, a formação inicial vem preparar o acadêmico, muitas vezes, para a repetição dos modelos de ensino e de professor que eles tiveram. González (2004) coloca que diante da problemática das disciplinas dos esportes nos cursos de formação inicial, os cursos capacitam muito pouco os alunos para desenvolverem competências sociais e técnicas que possam ir além da reprodução.

Figueiredo também denuncia esse quadro de reprodução na formação inicial, afirmando que as experiências trazidas pelos alunos encontram no curso (no caso o curso de Educação Física da UFES) reforços suficientes para consolidá-los: “tanto por parte da estrutura curricular e dos conteúdos de algu-

mas disciplinas, quanto por parte de alguns professores imersos em uma determinada visão de Educação Física” (2004, p. 109).

Algumas Possibilidades Já Construídas

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

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

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

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

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

Um processo de formação na universidade deve se configurar como um processo de socialização: de experiências biográficas para

experiências refletidas pedagogicamente/cientificamente até a competência para pensar e realizar novas construções materiais e ambientais do movimentar-se (2003, p. 98).

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

Apontamentos finais

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

A imersão na literatura foi bastante instigante no sentido de me motivar para conhecer mais e investigar essa temática. Destaco principalmente o estudo da professora Zenólia C. Figueiredo sobre as experiências sociocorporais e a formação docente em Educação Física, e as pesquisas do grupo de Carrero da Costa sobre o impacto da formação inicial na preparação profissional dos acadêmicos da área.

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

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

Referências

- BETTI, Mauro. Perspectivas na Formação Profissional. In: MOREIRA, Wagner Way (org). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 239-253.
- _____; BETTI, Irene C. Rangel. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**. Rio Claro, v.2, n.1, jun. 1996.
- BRACHT, Valter. Perspectivas na Formação Profissional. In: MOREIRA, Wagner Way (org). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 239-253.
- CARRERO DA COSTA, Francisco et.al. **Formação de Professores em Educação Física**. Lisboa: Edições FMH. 1996.
- CARVALHO, Luís Miguel. O estudo da socialização dos professores em Educação Física: uma revisão e um convite. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**. n.13, p.11-37, 1996.
- CECCO, Luciana H. **Refletindo a prática pedagógica da Educação Física a partir dos pressupostos da teoria do interacionismo simbólico e da teoria do agir comunicativo**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2000.
- FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**. Porto Alegre, v. 10, n.1, p.89-111, 2004.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin/ **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.
- _____. **Sugestão de Procedimentos de Análise de Cunho Fenomenológico-Hermenêutico**. [s.n] 2000.
- JOÃO, Renato Bastos, BRITTO, Marcelo de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Educação Física Esportiva**. São Paulo, v.18, n.3, p.263-272, jul./set. 2004.
- HILDEBRANDT, Reiner. **Textos Pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. (Coleção Educação Física).
- _____. A Formação de professores de Educação Física para as escolas públicas na Alemanha. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v.14, n.2. p. 97-103, 2sem. 2003.
- LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Concepções de corpo na graduação em educação física: um estudo preliminar com professores. **Lecturas: Educación**

Física y Deportes. Buenos Aires, v. 9, n. 66, nov, 2003. Disponível em: <http://www.boletimef.org/?canal=12&file=1223>. Acesso em: 25 dez. 2006.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Contato com a autora:

Daiane Toigo Trentin:
daipur@yahoo.com.br

Recebido: Agosto/2008
Aprovado: Fevereiro/2008