

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**ARTIGO FINAL DE ESPECIALIZAÇÃO**

**INFÂNCIA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM**

**CRISTIANE DA LUZ FRATTI**

**SANTA MARIA/RS, BRASIL**

**2017**

**INFÂNCIA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM**

**CRISTIANE DA LUZ FRATTI**

**Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar do  
Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Área de Concentração em Educação  
Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial  
para obtenção do grau de Especialista em Educação Física Escolar.**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARIA CECÍLIA CAMARGO GÜNTHER**

**SANTA MARIA/RS, BRASIL**

**2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**À Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo de Especialização.**

**INFÂNCIA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM**

**Elaborado por  
Cristiane da Luz Fratti**

**Como requisito parcial para obtenção do grau de  
Especialista em Educação Física Escolar**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Camargo Günther  
(Presidente/Orientadora)**

---

**Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. Rosalvo Luiz Sawitzki (UFSM)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Leandra Costa da Costa**

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> João Francisco Magno Ribas (UFSM)**

**Santa Maria, março de 2017.**

## **RESUMO**

### **Artigo de Especialização**

#### **Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

#### **Universidade Federal de Santa Maria**

### **INFÂNCIA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM**

Autora: Cristiane da Luz Fratti

Orientador: Maria Cecília Camargo Günther

Santa Maria, 20 de março de 2017

A formação inicial docente em educação física vem sofrendo, ao longo do tempo, mudanças referentes aos aspectos curriculares e epistemológicos. O currículo atual, implantado em 2005, foi elaborado em meio a um contexto de conflitos, marcado por ideias e concepções diferentes que ainda estão presentes no CEFD/UFSM. Diante disto os acadêmicos lidam com as mais diversas dúvidas que permeiam o percurso formativo. O currículo visto como um documento de fundamental importância tem sido alvo de questionamentos constantes. Estes questionamentos revelam algumas insatisfações em torno da estrutura curricular no que tange as disciplinas, os estágios, a fragmentação e lacunas do conhecimento, entre outras. Apesar da presença do professor de educação física junto a turmas escolares de crianças ser facultativa, temos como disciplina obrigatória o Estágio Curricular III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental e um futuro campo de trabalho que exigirá conhecimentos referentes à infância. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a relação que os formandos/2015 do Curso de Educação Física – Licenciatura Plena do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM) estabeleceram entre os conteúdos do currículo de formação inicial e suas experiências docentes com crianças. Visando alcançar este objetivo será realizado um estudo descritivo, cujo processo de análise está assentado na hermenêutica crítica, através de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas com acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura e que estejam cursando o último semestre da graduação. Através da análise e interpretação das narrativas foi possível inferir que os formandos/2015 do curso de Educação Física Licenciatura entrevistados, apresentaram dificuldade em relacionar suas experiências docentes com crianças com os conteúdos do currículo de formação inicial, que, para eles, é difícil estabelecer conexões desses conhecimentos com a realidade na qual a docência se materializa. De outra parte, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) representou, para alguns dos investigados, um espaço formativo muito importante sobrepondo-se até mesmo a disciplina de estágio supervisionado III.

**Palavras-chave:** Educação Física. Currículo. Formação Inicial. Infância.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

Centro de Educação Física e Desportos - **CEFD**

Programa Esporte e Lazer da Cidade - **PELC**

Programa de Educação Tutorial - **PET**

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - **PIBID**

Projeto Pedagógico do Curso - **PPC**

Trabalho de Conclusão de Curso - **TCC**

Universidade Federal de Santa Maria - **UFSM**

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	1
2 REVISÃO DE LITERATURA .....	2
2.1 Currículo e Formação Inicial.....	2
2.2 A Educação Física no Cenário da Infância.....	5
3 OBJETIVOS.....	8
3.1 Objetivo Geral .....	8
3.2 Objetivos Específicos .....	8
4 METODOLOGIA .....	8
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO .....	9
5.1 A Formação Inicial em Educação Física e a relação entre o PIBID e o Estágio no Ensino Fundamental – Anos Iniciais .....	10
5.2 O Currículo do curso de Educação Física Licenciatura e a relação com as experiências docentes com crianças .....	13
6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS .....	16
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	17
8 APÊNDICES .....	19
8.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	19
8.2 TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....	21
8.3 ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	22

## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial docente em educação física envolve diversos aspectos, dentre estes é possível ressaltar a relação que se estabelece entre o currículo e as experiências docentes. Diante disto, os acadêmicos lidam com as mais diversas dúvidas que permeiam o percurso formativo.

O currículo é um documento de fundamental importância, que contém os conhecimentos necessários com vistas a atingir um perfil de formação profissional, tem sido alvo de questionamentos constantes. Estes questionamentos revelam algumas insatisfações em torno da estrutura curricular no que tange as disciplinas, os estágios, a fragmentação e lacunas do conhecimento, entre outras.

Alguns dos problemas citados acima podem comprometer as experiências docentes dos acadêmicos. Por outro lado, é preciso saber que o currículo é parte constitutiva da formação docente, ou seja, não é somente através dele que os alunos constroem seu percurso formativo. Nesse sentido, as experiências que os acadêmicos acumulam durante a realização de sua licenciatura, têm relevante papel em sua formação. Segundo Passeggi (2011), a experiência constitui-se na “[...] relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar” (p.149).

Como sabemos, em algumas redes de ensino<sup>1</sup> não é obrigatória a inserção do professor Licenciado em Educação Física para trabalhar com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. No entanto, acreditamos que a Educação Física pode contribuir na educação das crianças de modo que permita aos mesmos que “[...] desempenhem um papel mais ativo em seus movimentos, respeitando os seus interesses e necessidades e que, nesta faixa etária, só pode se caracterizar pela brincadeira [...]” (BUSS-SIMÃO, 2005, p. 168).

Este estudo se justifica por ter desenvolvido em meu TCC um estudo, no qual busquei identificar e analisar a concepção de infância presente no currículo de formação inicial de professores do CEFD/UFSM, onde surgiu a curiosidade de analisar a relação que os acadêmicos deste curso estabelecem entre os conteúdos do currículo e suas experiências docentes com crianças. Além do fato de querer aprofundar os estudos sobre infância e educação física.

---

<sup>1</sup> É o caso da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e também da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

Considerando o exposto, a pergunta que se constitui como problema de pesquisa deste estudo é: **De que modo os acadêmicos do Curso de Educação Física Licenciatura do CEFD/UFSM relacionam os conteúdos do currículo de formação inicial com suas experiências docentes com crianças?**

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 Currículo e Formação Inicial**

O currículo é uma construção social que abrange múltiplas facetas, de acordo com Silva (2002), “[...] é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes [...]”. Neste complexo ambiente de seleção de conhecimentos, as teorias do currículo procuram justificar “[...] por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados” (p. 15).

Neste sentido, “os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis” (SACRISTÁN, 2000).

Silva (2002) afirma que segundo as teorias pós-críticas o currículo não pode ser entendido sem analisar as relações de poder nas quais está envolvido. As relações de poder não existem somente no sentido econômico, incluem também “[...] os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (p. 149).

O mesmo autor também expressa o conceito de currículo oculto como sendo o conjunto de todos os aspectos que fazem parte do contexto formativo, externos ao currículo oficial, e que de maneira implícita contribuem para as aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2002).

O currículo, no entanto, apesar da sua importância, não é o único a abordar os conhecimentos pertinentes ao trabalho pedagógico. O fazer docente “envolve o ato de interrogar o real, pensar a experiência, compreendê-la para buscar sua gênese e sentido” e, portanto, ocupam um lugar relevante no trabalho pedagógico (BRZEZINSKI, 2002 apud LACERDA; COSTA, 2012, p. 330).

As experiências são processos fundamentais da vida, pois é a partir delas que moldamos a nossa história, que descobrimos o rumo a seguir, que ganhamos a oportunidade de nos transformar e aprender. E na escolha da profissão docente não é diferente, ou seja, a

opção pela carreira de professor surge a partir das experiências obtidas anteriormente e a interpretação que fizemos sobre as mesmas.

De maneira semelhante, referindo-se mais especificamente à Educação Física, começamos a aprender o que é a Educação Física e o que significa ser professor nesta disciplina através das experiências escolares que tivemos, “...de exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que moldaram a sua maneira de pensar as finalidades e as práticas em Educação Física” (CARREIRO DA COSTA, 1996, p. 9).

Vaillant e García (2012) sustentados pela ideia de Pajares (1992), também concordam no sentido de que os professores em formação, a partir das suas experiências como alunos, constroem seus conhecimentos sobre como deve ser o ensino, a aprendizagem e os conteúdos a ensinar. Isto quer dizer que, independente do que tenham estudado no período escolar, já entram para o curso de formação inicial com ideias, condutas e conhecimentos prévios sobre a profissão.

Do mesmo modo, as experiências vão permeando a nossa formação inicial e constituindo a nossa carreira como docente. Complementando a essa ideia, Carreiro da Costa (1996), afirma que “a fase de formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente”. Segundo o mesmo autor, é nessa fase que se pode alterar as ideias incorretas sobre a Educação Física, a escola e o ensino que os estudantes carregam para o curso. Caso isto não ocorra, essas ideias podem influenciar as concepções pedagógicas dos estudantes para quando forem professores de Educação Física (CARREIRO DA COSTA, 1996, p. 10).

Na tentativa de dar sequência a esta discussão, Vaillant e García (2012) com base em Feiman-Nemser (1988), ressaltam que as práticas profissionais sofrem com certas limitações e a mais recorrente entre elas é denominada como “familiaridade”, uma socialização prévia demasiada que os futuros professores recebem durante o seu período de escolarização obrigatória. E como consequência disto, a possibilidade de gerar uma banalização da profissão docente, visto que acreditam saber tanto do ofício de professor, que poderiam atuar na profissão sem ao menos ter a formação acadêmica adequada.

E novamente, voltamos à discussão em torno do currículo de formação inicial, pois se há uma banalização da profissão docente é possível que haja uma precarização deste trabalho, o que pode ter relação com a construção das diretrizes curriculares dos programas de formação docente.

Tendo vivido o currículo do curso de Educação Física Licenciatura do CEFD/UFSM e realizado a análise do PPC em meu Trabalho de Conclusão de Curso, me parece difícil estabelecer relações entre o conhecimento presente nas diferentes disciplinas curriculares do curso.

Neste trecho, Vaillant e García (2012) apontam neste mesmo sentido:

Pois bem, se revisarmos as diretrizes curriculares dos programas de formação docente, encontraremos uma clara fragmentação e descoordenação entre os diferentes tipos de conhecimento<sup>2</sup> aos quais fazíamos referência. Os conteúdos disciplinares e os conteúdos “pedagógicos” apresentam-se geralmente de forma separada e desconexa. (VAILLANT; GARCÍA, 2012, p. 74).

Na sequência, os autores retratam o valor da experiência nas práticas de ensino, mais especificamente nos estágios, sendo o componente curricular mais valorizado nos cursos de formação docente. E destacam que uma coisa é a atividade prática, o exercício profissional e outra são os estágios, “O estágio aproxima o estudante da prática, contribui para sua aprendizagem profissional, mas não deixa de ser uma simulação da prática” (ZABALZA, 1989 apud VAILLANT; GARCÍA, 2012, p. 76).

Justamente por ser uma “simulação da prática” é que devemos ficar ainda mais atentos à estrutura curricular das disciplinas de estágio, se existem as conexões necessárias entre teoria e a prática.

Apesar das discussões sobre a formação inicial e o amplo repertório de literatura a respeito do tema (VAILLANT; GARCÍA, 2012; FIGUEIREDO, 2004/2008; CARREIRO DA COSTA, 1996), os estudos ainda sugerem dúvidas sobre qual deve ser o perfil dessa formação e ressaltam que muitos alunos que entram para o 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” (FIGUEIREDO, 2004, p. 90).

Mais à frente é enfatizado que a Educação Física compreende outros aspectos além dos citados a cima:

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

---

<sup>2</sup>De acordo com os autores, os conhecimentos mais representativos são denominados como o conhecimento substantivo e o conhecimento sintático do conteúdo. Seguido do conhecimento psicopedagógico, do conhecimento didático do conteúdo e, por último, o conhecimento sobre os alunos. (VAILLANT; GARCÍA, 2012).

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 (FIGUEIREDO, 2004, p. 90).

Referindo-se ao que foi exposto anteriormente, sobre a concepção que muitos alunos têm da área de estudos da Educação Física, Figueiredo (2004) faz referência a Tardif (2000), alegando 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 (TARDIF, 2000 apud FIGUEIREDO, 2004, p. 91).

Com isto, a autora revela que as experiências sociais dos alunos, que são “[...] as vivências proporcionadas pelas interações que ocorrem nas relações sociais que incluem atividades e experiências corporais e valores a ela atribuídos”, vividas dentro ou fora do ambiente escolar, influencia o perfil de formação inicial (FIGUEIREDO, 2004, p. 91-92).

As considerações apresentadas, ainda que breves, sugerem que o processo formativo ultrapassa as fronteiras do currículo oficial, agregando as influências das diferentes experiências acumuladas desde a escolarização e, notadamente, durante a realização do curso universitário. Na sequência são apresentadas algumas considerações sobre Educação Física e infância.

## **2.2 A Educação Física no Cenário da Infância**

Antes de tratarmos mais especificamente sobre a temática da Educação Física no cenário da Infância, gostaríamos de situar o leitor a respeito do significado de infância e criança com base na perspectiva da sociologia da infância.

Apesar dos conceitos de criança e infância estarem relacionados, cada um possui suas peculiaridades. Iniciaremos com a definição de criança que mesmo sendo passível de variações sociais e culturais é definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) “[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]”. A partir deste conceito, podemos considerar as crianças como sujeitos concretos que fazem parte de uma determinada faixa etária, diferenciando-as de adolescentes, adultos e idosos (CARVALHO; SCHWENGBER, 2014, p.388)

Em compensação, “[...] o conceito de infância refere-se ao conjunto de representações enunciadas pelos indivíduos a respeito do período em que os seres humanos são considerados crianças”. O conceito de infância é uma construção social, é heterogêneo, pois pode variar de acordo com a cultura, etnia, gênero e categorias de geração. Portanto, podemos dizer que existem diversas representações de infância (CARVALHO; SCHWENGBER, 2014, p. 389).

Postman (1999) em seu livro “O Desaparecimento da Infância”, esclarece um pouco mais sobre as concepções de infância ao longo do tempo, a partir de um resgate histórico que se inicia com a construção social da infância, remontando diferentes períodos históricos que fundamentam esta ideia.

Nesta mesma direção, Sarmiento (2005) traça contornos importantes sobre a construção histórica da infância

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Mais à frente, o mesmo autor faz uma comparação, um pouco trivial como ele mesmo afirma, mas convenientemente ilustrativa da diversidade social das crianças

Uma criança da classe média europeia, do género masculino, do grupo etário, por exemplo, dos 6 aos 12 anos, da etnia dominante e raça branca tem muito mais possibilidades de viver com saúde, de aceder à educação escolar, de ter tempo para brincar e de aceder a alimentos, roupas, condições de habitação, jogos e espaços de informação e lazer que uma criança do mesmo grupo etário, mas que tenha nascido em África ou na América do sul, pertencente a meios populares e que integre o género feminino: são muito menores, neste caso, as possibilidades de estudar, brincar e aceder a bens de consumo, e muito maiores as possibilidades de estar doente e de ter sobre os ombros as responsabilidades e os encargos domésticos (SARMENTO, 2005, p. 370-371).

Considerando que existe uma “pluralidade de infâncias”, requer pensar a complexidade das ações escolares, pois cada vez mais as escolas possuem um público de crianças com estruturas familiares, histórias e culturas diferentes.

No trabalho docente em Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, é necessário compreender e reconhecer as crianças e seus corpos providos de capacidade e não como uma natureza a ser moldada e controlada (CARVALHO; SCHWENGBER, 2014, p. 389).

No entanto, a pesquisa realizada por Oliveira (2005), sobre a concepção de infância na Educação Física Brasileira, revela que a maior parte da produção acadêmica analisada traz um conceito de infância com um sentido de “preparação para”, indicando algo que está por vir, por acontecer.

Neste contexto, o trabalho pedagógico pressupõe um sentido utilitarista, de que a criança deve ser “preenchida” e preparada para o mundo adulto, seguindo uma lógica produtivista. Segundo Sayão (2002), a ideia de que algo “falta” as crianças é constante e que geralmente não são vistas por aquilo que fazem e sim por aquilo que não conseguem fazer. Em decorrência disso, nos deparamos com uma variedade de metodologias para solucionar tais ausências.

Nesta esteira, Kunz et al (2005) expressa que há uma diversidade de produção literária referente à importância de jogos e brincadeiras na infância, porém em sua maioria ressaltam os benefícios motores para que as crianças se desenvolvam de maneira saudável, mais uma vez, em acordo com uma lógica de produtividade.

Com base nesta perspectiva, as crianças se tornam dependentes de uma cultura que é determinada pelos adultos, impossibilitando que haja a construção de uma cultura infantil (PERROTI, 1995 apud SAYÃO, 2002, p. 59).

De acordo com Sayão (2002), há estudos como os de Vygotsky (1989), Benjamin (1984) e Fernandes (1979), entre outros, que demonstram os elementos: brincadeira, movimento e jogo, como norteadores da formação da cultura infantil.

Para compreender esta relação da brincadeira, do movimento e do jogo como formação da cultura infantil, se faz necessário primeiramente compreender o desenvolvimento humano, saber que desde o seu início os indivíduos são envolvidos pela cultura aonde se inserem e que o conhecimento é construído socialmente na esfera das relações humanas (ROCHA, 2005).

Com base na concepção da sociologia da infância, não podemos analisar o desenvolvimento da criança somente da perspectiva biológica e dependente apenas da visão maturacional, pois, como exposto anteriormente, a infância é uma construção histórica-social que depende da categoria geracional, etnia, cultura e gênero. A partir dessa perspectiva, torna-se possível e talvez até necessário, considerar-se a existência de infâncias, no plural,

considerando-se que as categorias citadas (geracional, etnia, cultura e gênero) atuam como marcadores na construção da infância, em diferentes contextos e condições sócio-culturais.

### **3 OBJETIVOS**

Os objetivos serão apresentados a seguir através de uma classificação entre: geral e específicos.

#### **3.1 Objetivo Geral**

Analisar a relação que os formandos/2015 do Curso de Educação Física – Licenciatura do CEFD/UFSM estabelecem entre os conteúdos do currículo de formação inicial e suas experiências docentes com crianças.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

Abaixo seguem os objetivos específicos:

- ✓ Investigar o conhecimento dos acadêmicos referente ao currículo do curso de Educação Física Licenciatura do CEFD e de que modo é vivido por eles.
- ✓ Identificar as disciplinas curriculares do curso de Educação Física – Licenciatura Plena do CEFD que tratam das questões relativas à infância e de que forma são tratadas, a partir da perspectiva dos acadêmicos;
- ✓ Investigar qual a concepção de infância dos acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura do CEFD;

### **4 METODOLOGIA**

A pesquisa desenvolvida é de viés qualitativo, partindo de uma realidade através de experiências docentes vivenciadas com crianças, pelos formandos/2015 do curso de Educação Física – Licenciatura do CEFD/UFSM. A partir da revisão de literatura e da leitura do PPC (Projeto Pedagógico do Curso) foi realizado um estudo descritivo cujo processo de análise está assentado na hermenêutica crítica (DEVECHI, TREVISAN, 2010). Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, possibilitando explorar com maior profundidade a percepção do pesquisado. As entrevistas foram gravadas e transcritas na

integra. Conforme Triviños (2007, p. 146), a entrevista semi-estruturada parte de questionamentos básicos “[...] apoiado em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

Os dados coletados em campo foram tratados a partir de análises de narrativas/interpretação que, segundo Chizzotti (2010, p.118), “[...] analisa a narrativa das experiências vividas, produzidas nas interações sociais [...]”. As análises foram orientadas por parâmetros que se originam das perspectivas dialéticas e, de outra parte da vertente fenomenológica-hermenêutica, por meio de uma síntese própria da hermenêutica crítica (DEVECHI, TREVISAN, 2010).

Devido a ser uma pesquisa qualitativa que investigou indivíduos inseridos em um determinado contexto, foi utilizada uma amostragem intencional determinada pela proposta de pesquisa que atendem a alguns critérios. Baseado nisso o estudo foi realizado com os formandos/2015 do curso de Educação Física Licenciatura do CEFD/UFSM.

As entrevistas foram realizadas com antecedência em local e horário marcado, totalizando nove entrevistas. As informações recebidas dos pesquisados foram somente utilizadas para fins da pesquisa, mantendo a confidencialidade das identidades dos pesquisados em sigilo.

A autorização para realizar as entrevistas foi consolidada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após esse contato e o consentimento, foi realizada a análise e interpretação.

## **5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO**

A fim de preservar as identidades dos formandos entrevistados, denominamos assim: Entrevistados (A), (B) e (C) formandos e bolsistas do PIBID “Interdisciplinar”, Entrevistado (D) formando e integrante do PET, Entrevistado (E) formando e anteriormente integrante do PELC, Entrevistado (F) formando e bolsista do PIBID “Educação Física no Ensino Fundamental”, Entrevistado (G) formanda e anteriormente bolsista do PIBID “Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, por fim os Entrevistados (H) e (I) formandos e anteriormente bolsistas do PIBID “Educação Física no Ensino Médio”. As informações das entrevistas foram comunicadas no momento da coleta de dados, sendo em novembro de 2015 e janeiro de 2016.

As categorias a serem apresentadas resultaram de um processo de análise do conteúdo das entrevistas. O conteúdo expresso nas entrevistas constituiu o material para a elaboração das interpretações e, delas emergiram aspectos relacionados ao PIBID, ao currículo de formação inicial, além de outros relacionados ao estágio e a outros projetos de pesquisa e extensão.

Dessa forma, o PIBID, inicialmente não discutido na fundamentação teórica por não constituir um tema previsto no projeto, emergiu de modo recorrente na fala de diferentes colaboradores e acabou gerando uma categoria de análise, exatamente pela potência apresentada.

### **5.1 A Formação Inicial em Educação Física e a relação entre o PIBID e o Estágio no Ensino Fundamental – Anos Iniciais**

Ao solicitar aos nove entrevistados que relatassem como vem vivenciando o currículo do curso, cinco deles mencionaram o PIBID como uma referência positiva das práticas docentes no contexto escolar. Observamos isso a partir do relato do entrevistado (B) *“O que eu fui aprender mesmo no PIBID, porque antes disso eu tinha muito pouca noção e até hoje. Se não fosse o PIBID eu não saberia fazer um plano de aula, dar uma aula, o que pensar, o que está certo para essa idade e o que não está certo”*.

O entrevistado (F) diz que *“[...] o curso Educação Física em partes é bom, mas em partes é muito distante daquilo que eu te falei, porque a maioria das disciplinas a gente aprende ao como fazer e não porque fazer ou como fazer, como dar aula, é difícil essa comunicação [...]”*. Ao ser questionado de que forma vem enfrentando estas situações, ele cita o PIBID e articula, *“Eu não sei se por sorte eu acabei entrando no PIBID já no terceiro semestre. Eu ainda tinha muito pouco embasamento teórico pra colocar em prática. Eu acabei indo para o PIBID onde tem espaço para discutir texto, discutir problemas, buscar alternativas com o supervisor, com o orientador [...]”*.

O entrevistado (H) menciona o PIBID como *“[...] uma oportunidade a mais [...]”* e o entrevistado (E) sente falta de não ter participado do projeto, argumentando que *“[...] o PIBID dá uma certa composição na formação do acadêmico”*.

Na pretensão de qualificar a graduação, os estudantes buscam se inserir em projetos que os aproximem do ambiente escolar, de forma a garantir a possibilidade de vivenciar as relações existentes neste contexto. E o PIBID surge exatamente com esta intenção, pois tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da

formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Além dos conteúdos do currículo do curso, os estudantes vão construindo e adquirindo os conhecimentos que irão sustentar suas práticas docentes a partir das experiências em projetos de ensino, pesquisa e extensão, como é o caso do PIBID. Justamente por ir ao encontro da prática é que o PIBID fornece essa possibilidade de reflexão sobre as mesmas, neste sentido, Schön (1998) apud Vaillant; García (2012), “[...] considera que, para formar um profissional, é preciso melhorar sua capacidade reflexiva. Esse profissional tem que poder ter acesso ao conhecimento das complexas relações entre pensamento e ação”.

O mesmo autor diferencia entre a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. A reflexão na ação é a competência docente para comandar de forma racional o rumo da ação, é a consciência durante a ação. Já a reflexão sobre a ação é a consciência após a ação, não envolve diretamente a ação, mas a reflexão sobre ela (SCHÖN, 1998 apud VAILLANT; GARCÍA, 2012).

O entrevistado (E), apesar de não ter sido bolsista do PIBID, afirma que “[...] o PIBID traz uma experiência muito maior e já discutindo isso com os meus colegas, eles falam e eu concordo que se não tivesse o estágio e se tivesse o PIBID teria uma formação muito melhor e maior, porque eu não conheço muito bem a forma do PIBID, mas eu sei que tem uma discussão muito maior dos problemas que podem acontecer durante uma aula, então assim acho que poderia ter sido colocado como exemplo”. Então, podemos observar no relato dos entrevistados a importância desses espaços que trazem a discussão do cotidiano escolar, as trocas de experiências, as leituras pertinentes, uma possibilidade para a resolução dos problemas existentes na prática, através do conhecimento e da reflexão sobre a ação.

Ao ingressarem no curso de formação em Educação Física, os estudantes já vem com uma bagagem relativa às experiências anteriores e no discurso dos entrevistados predominou o gosto pela prática de esportes como uma motivação para a escolha da carreira docente em Educação Física. E é desde o período escolar que a noção, muitas vezes equivocada, sobre a profissão começa a ser moldada.

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 (FIGUEIREDO, 2004, p. 92).

O aluno realiza um tipo de filtragem com os conteúdos do curso, que pode ser de diferentes maneiras, como por exemplo, uma negação ao conhecimento pedagógico da Educação Física (FIGUEIREDO, 2004).

O estágio é uma prática docente de fundamental importância para a construção da formação inicial docente, visto como um componente “estrela” e o elemento mais valorizado como prática de ensino nos cursos de formação, tanto pelos docentes em formação como em exercício (VAILLANT; GARCÍA, 2012).

No entanto, a narrativa do entrevistado (B) indica uma posição contrária à ideia dos autores acima, sobrepondo o PIBID ao estágio *“Não ia ter preparação para chegar numa escola e dar aula e não sei se eu teria coragem, assim como eu tenho agora, como dizer ah! eu gosto, é isso que eu quero pra mim, eu vou seguir isso até o fim. Acho que se não tivesse o PIBID eu estaria em dúvida ainda se era isso mesmo, porque tu não conhece a realidade e o estágio não é a mesma coisa que tu vai encontrar depois”*. O entrevistado (F) alega que *“[...] o estágio fica muito preso ao relatório final [...]”*, sugerindo que, talvez, a preocupação seja em torno da produção para a entrega desse relatório, não importando sua qualidade.

Ainda sobre a estrutura do estágio a expectativa é que os alunos ao ingressarem no ambiente escolar, tenham situações de aprendizagens guiadas. Porém, isto é esperar demais, pois muitas escolas não têm condições de se responsabilizar por tarefas de iniciação de estudantes em estágio. Há outras limitações que as experiências práticas de ensino possuem e que exercem influência em seu desenvolvimento (VAILLANT; GARCÍA, 2012):

- A ausência geral de um currículo explícito para o estágio e a frequente falta de conexões entre o que se estuda na instituição de formação e o que os alunos encontram nos estágios;
- A falta de preparação supervisora dos docentes tutores ou formadores;
- O baixo *status* dos estágios nas instituições superiores, o que supõe falta de recursos e escassa carga horária para os docentes-supervisores;
- A discrepância entre o papel do docente como prático reflexivo e como técnico (VAILLANT; GARCÍA, 2012, p. 77-78).

No discurso do entrevistado (E) constatamos algumas limitações expostas pelo autor acima, *“Como eu falei é o básico e já fazendo uma crítica, o currículo da Educação Física deixa isso extremamente pequeno, tu teres 24 horas/aulas num semestre de aula de Educação Física para crianças é muito pequeno. Se tu for pensar que tu vai na tua graduação, no processo de formação, a tua única experiência com criança foi 24 horas/aulas num semestre*

*todo... é muito pequeno e outra coisa simplesmente a gente vai para a escola, inserido lá e a gente dá a nossa aula sem ter a presença de um professor, a gente não tem aquele acompanhamento para saber onde tu errou e onde tu fez correto quando acontece algum problema, eu acho que o currículo não dá conta disso. Eu já tinha falado até para a professora em forma de sugestão e se tu fores pensar em outros cursos os estágios são totalmente diferentes, não tem essa carga horária tão pequena frente ao aluno e desacompanhado. Que estágio é esse que tu faz o que quer e não tem acompanhamento nenhum, porque a professora da escola não vai analisar a tua aula e dar um retorno para tua professora da graduação, simplesmente ela observa uma ou duas vezes, aa está tudo certo... não vai ter nenhum problema, o João (nome fictício) consegue controlar a turma não vai ter acidente, não vai ter briga, então, agora é com ele, é só isso que acontece”.*

Apesar disso, no relato de alguns entrevistados observamos que o estágio no Ensino Fundamental – Anos Finais, foi muito relevante para as aprendizagens docentes, “[...] a professora de estágio nos anos iniciais, ela nos ajudou, sugeriu livros, brincadeiras e atividades que eles pudessem gostar [...]” (I), “[...] a professora do estágio nas aulas teóricas da disciplina ela dá algum embasamento teórico, traz um pouco da realidade e de como tratar, que não adiante tratar uma criança do 1º ano como a do 8º ano ou do 1º ano do ensino médio” (D), “[...] no estágio 3 também a professora desenvolveu um bom trabalho porque a gente fazia seminário toda aula e em cada seminário os colegas traziam atividades diferentes, então, acho que do estágio 3 também a gente pode ver um rol de tudo... de brincadeiras, jogos que poderiam ser desenvolvidos na escola para crianças [...]” (G).

## **5.2 O Currículo do curso de Educação Física Licenciatura e a relação com as experiências docentes com crianças**

O currículo é considerado por muitos autores (GIMENO SACRISTÁN, 2000; GOODSON, 2008; SILVA, 2002) como uma invenção social, uma construção histórico-cultural, um texto, um discurso, um documento.

Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 2008, p. 21).

Além disso, “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (GIMENO SACRISTÁN, 2000). O autor alega que o currículo é uma “expressão do equilíbrio de interesses”, não temos tanta certeza disso, pois a impressão é que também há um desequilíbrio de forças neste sentido.

Ao analisarmos o PPC do curso notamos algumas contradições que indicam nessa direção, como por exemplo, no componente “Áreas de Atuação” o documento indica que o profissional egresso do curso estará habilitado para atuar na “Educação Básica (Instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior; Instituições, Entidades ou Órgãos que atuam com Populações Especiais); Secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física” (PPP/LIC/CEFD/UFSM, 2005). Entretanto, na grade curricular do curso de Educação Física não consta a disciplina de Estágio Supervisionado no ensino da educação infantil.

Quando questionados sobre o PPC do curso, oito entrevistados relataram não terem tido acesso ao mesmo, sendo que um deles apenas teve conhecimento sobre um estudo relativo ao PPC da coordenadora do PIBID, ao qual era bolsista, e afirma que “[...] o PPC do curso abrange muito mais disciplinas práticas do que disciplinas teórico-pedagógicas. Ele trata muito mais a questão prática, do como fazer, do que a parte pedagógica, do como ensinar a fazer” (A).

O entrevistado (F) diz que apenas teve acesso a grade curricular do curso e o entrevistado (H) não se recorda se teve acesso, mas relata a visão que tem do PPC, “[...] a visão que tenho do curso é um curso que nos oferece subsídios para a gente exercer uma boa profissão dentro da escola, mas acredito que tem algumas disciplinas dentro da graduação que a meu ver são postas em semestres distintos como, por exemplo, agora no 8º semestre a gente tem prática educativa II que fala bastante das abordagens, mas eu acho que a gente deveria ter essa disciplina logo no início do curso antes dos estágios isso ajudaria bastante a gente dentro do processo dos três estágios”.

Mesmo não tendo acesso a fonte documental, ao PPC, o entrevistado (E) indica que “[...] no papel é muito bom se for analisar no papel eu acho que ele é bem diversificado eu acho que ele abrange inúmeras parcelas tanto pedagógicas, quanto práticas, mais a área biológica. Na prática não é assim... a gente vê professores até desestimulados, não dando conta do que apresenta no plano da disciplina, assim... tem a disciplina, mas a gente não tem a certeza que vai ter aquele conhecimento que deveria ter, não todas, mas bastante. Então assim, pedagógicas eu acho que está num caminho bom, eu acho que a gente tem uma boa

*fundamentação teórica, agora para a escola. As práticas eu acho que elas não dão conta na formação para a gente ser um professor de Educação Física, a gente vai lá faz uma prática, um esporte, mas a gente aprende sobre aquele esporte, a gente não aprende sobre como vai colocar aquilo na escola, com crianças e com todas as dificuldades”.*

Desse modo, deve-se considerar a existência do currículo escrito e do currículo prático, ou seja, o currículo escrito se refere ao documento e o currículo prático a atividade em sala de aula. A compreensão acerca de um currículo deve ultrapassar o texto escrito. Goodson (2008) com base em Rudolph (1997) alerta sobre o risco de que o currículo seja tomado como um catálogo, algo sem vida e, desse modo, fazer uma leitura equivocada sobre a realidade.

Com relação às disciplinas curriculares do curso de Educação Física Licenciatura, que tratam das questões relativas à infância, foram elencadas sete disciplinas pelos entrevistados: crescimento e desenvolvimento motor, aprendizagem motora, ludicidade, estudos do lazer, handebol, ginástica, estágio supervisionado III. Sendo que, a disciplina de crescimento e desenvolvimento motor é citada por seis entrevistados.

Ao questioná-los de que forma são tratadas, os entrevistados relatam que: “[...] *desenvolvimento motor, mas de uma forma mais biológica o desenvolvimento da criança, físico e motor, mas social e intelectual não*” (E), Referindo-se às disciplinas de crescimento e desenvolvimento motor e aprendizagem motora, “[...] *acho que ficam bem caracterizadas no desenvolvimento, na aprendizagem, no comportamento motor durante esse período*” (F). Já na disciplina de estudos do lazer o entrevistado (F) diz que aprendeu diversos jogos e brincadeiras voltados ao público infantil. Todavia destaca que o currículo “[...] *ainda está muito distante do ideal [...]*”.

Assim como a entrevistada (B), a maioria dos entrevistados pouquíssimo conseguiram relacionar suas experiências docentes com crianças com os conteúdos do currículo do curso, “[*Sinceramente, acho que nosso currículo é péssimo. Deixa muito a desejar, em todos os sentidos, em todas as áreas, desde crianças até com os idosos. Acho que gente tem muito pouco embasamento assim*” (B). Somente três entrevistados alegaram conseguir relacionar com a disciplina do estágio supervisionado III, e outros dois com a disciplina de crescimento e desenvolvimento motor, mas não conseguiram argumentar muito a respeito.

Da mesma forma, ao serem questionados se o currículo fornece subsídios conceituais necessários para pensar a docência em Educação Física junto à infância, três dos entrevistados alegam que não e outros três afirmam que muito pouco, ou seja, a maioria considera uma defasagem do curso.

Foi mencionada a disciplina complementar de graduação (DCG) de sociologia da infância no contexto da educação física escolar, como uma disciplina que trata das questões relativas à infância, porém é uma disciplina optativa e não obrigatória.

## **6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS**

Investigar a dimensão formativa que está sendo ofertada aos estudantes é importante para que possamos compreender, através deste processo, o perfil de formação desses futuros profissionais.

O PIBID representou um espaço formativo muito importante para os entrevistados, sobrepondo-se até mesmo a disciplina de estágio supervisionado III.

Através da análise e interpretação das narrativas é possível inferir que os formandos/2015 do curso de Educação Física Licenciatura entrevistados, apresentaram dificuldade em relacionar suas experiências docentes com crianças com os conteúdos do currículo de formação inicial. Entende-se que é difícil estabelecer conexões desses conhecimentos com a realidade na qual a docência se materializa.

A infância é um fenômeno amplo e complexo que envolve diferentes dimensões do ser humano. A criança também deve ser pensada como um ser histórico e social, que produz cultura e é por ela produzida, em uma relação dialética. E que as infâncias são múltiplas, pois variam de acordo categoria geracional, etnia, cultura e gênero.

Ao finalizar, é possível considerar possibilidades para reorganizar o currículo do curso em questão, no sentido de pensar disciplinas, práticas curriculares e estágios que propiciem subsídios conceituais que possam enriquecer um processo de reflexão das experiências junto Educação Física na infância.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BUSS-SIMÃO, M. **Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”**. Revista Motrivivência, Ano XVII, Nº 25, P. 163-172, Dez./2005.

CARREIRO DA COSTA, F. **Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias**. Edição: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, p. 09-36, Jul. 1996.

CARVALHO, R. S.; SCHWENGBER, M. S. V. **Infâncias e Crianças na Contemporaneidade**. Dicionário Crítico de Educação Física, 3ed. Ijuí: Editora Unijuí, 4, v.1, p. 389-393, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. **Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril de 2004.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 85-110, janeiro/abril de 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** – 3. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KUNZ, E. et al. **Didática da educação física 2/Org.** Elenor Kunz. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

LACERDA C. G.; COSTA M. B. **Educação Física na Educação Infantil e o Currículo da Formação Inicial.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, N. R. C. D. **Concepção de infância na Educação Física Brasileira: primeiras aproximações.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

PASSEGGI, M. C. **A experiência em formação.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional** – 2. ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SAYÃO, D. T. **Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. – 15. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Santa Maria: PROGRAD, 2005.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 242 p., 2012.

## 8 APÊNDICES

### 8.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do estudo:** “Infância no currículo de formação de professores de Educação Física do CEFD/UFSM”.

**Pesquisador responsável:** Maria Cecília Camargo Günther

**Instituição/Departamento:** UFSM/CEFD/DDI

**Pesquisadora colaboradora:** Cristiane da Luz Fratti

**Telefone para contato:** (55) 91390944

Você está sendo convidado(a) a participar de uma investigação cujo objetivo principal consiste em compreender de que modo os acadêmicos do Curso de Educação Física – Licenciatura Plena do CEFD/UFSM relacionam os conteúdos do currículo de formação inicial com suas experiências docentes com crianças. A coleta de informações será feita através de entrevistas, a partir de um agendamento prévio com os(as) colaboradores(as) em local e horário adequados aos(as) mesmos(as). As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas e entregues aos entrevistados. O uso desse material ocorrerá após leitura das transcrições pelos(as) colaboradores(as) e a autorização dos(as) mesmos(as).

Sua participação neste estudo não implica qualquer tipo de risco à sua saúde. Pode, eventualmente, haver algum tipo de constrangimento mediante alguma pergunta. Os colaboradores terão plena liberdade para responder ou não às questões propostas. Essa participação será voluntária e em caso de solicitação de desistência, sua decisão será respeitada. Sua identidade será preservada e os dados obtidos através da entrevista serão usados exclusivamente para finalidades acadêmicas. O trabalho resultante dessa investigação terá circulação e eventual publicação em veículos da esfera acadêmica e científica sem qualquer vínculo comercial.

Para maiores informações ou esclarecimentos de dúvidas que venham a surgir sobre esta pesquisa ou as colaborações prestadas, você poderá entrar em contato com a acadêmica responsável através do seguinte número de telefone: (55) 91390944 ou (55) 99753697 (orientadora). Antecipadamente agradecemos sua colaboração.

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura da orientadora responsável: \_\_\_\_\_

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Cecília Camargo Günther**

### **Declaração de Consentimento**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos seus desconfortos ou riscos e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do colaborador/voluntário: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável

## 8.2 TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** “Infância no currículo de formação de professores de Educação Física do CEFD/UFSM”.

**Pesquisador responsável:** Maria Cecília Camargo Günther

**Instituição/Departamento:** UFSM/CEFD/DDI

**Pesquisadora colaboradora:** Cristiane da Luz Fratti

**Telefone para contato:** (55) 91390944

**Local da coleta de dados:** Centro de Educação Física e Desportos

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos colaboradores cujos dados serão coletados através de entrevistas, a partir de gravações e documentos escritos do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFSM). Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) sala número 2053 do CEFD por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do Prof<sup>a</sup> Pesquisadora Maria Cecília Camargo Günther. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, com o número do CAAE \_\_\_\_\_.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_.

---

*Assinatura do pesquisador responsável*

### **8.3 ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Inicialmente eu gostaria de saber o ano de seu ingresso no curso e o semestre que você está cursando.
2. Comente um pouco sobre suas experiências na infância com a Educação Física de seu período escolar.
3. Gostaria que você relatasse sobre outras experiências corporais, vividas fora da escola, das quais você se lembra.
4. Fale-me sobre sua opção pelo curso de Educação Física Licenciatura e possíveis motivações por essa escolha.
5. Eu gostaria que você relatasse como vem vivenciando o currículo do curso.
6. Você já teve acesso ao PPC (Projeto Pedagógico do curso)? Qual foi a sua visão sobre o mesmo?
7. Agora eu gostaria que você comentasse um pouco o que você entende por infância, qual o seu entendimento sobre o conceito de infância.
8. Em sua opinião, o currículo fornece subsídios conceituais necessários para pensar a docência em Educação Física junto à infância? Comente sobre isso.
9. Na sua percepção, quais disciplinas curriculares do curso de Educação Física Licenciatura tratam das questões relativas à infância? De que forma são tratadas?
10. Comente um pouco sobre como você tem vivido as experiências docentes com crianças.
11. A partir desse relato sobre suas experiências docentes com crianças, comente sobre o papel das mesmas no seu processo formativo.
12. Você gostaria de acrescentar algum comentário ou consideração sobre algo que não foi abordado na entrevista?