

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MARIANA MAGGI CUNHA

**OS CONTEÚDOS DE ENSINO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ESTÁGIOS: A
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
ESEFID/UFRGS**

Porto Alegre

2018

MARIANA MAGGI CUNHA

**OS CONTEÚDOS DE ENSINO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ESTÁGIOS: A
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
ESEFID/UFRGS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado(a) em Educação Física.

Orientadora: Prof. Dra. Veruska Pires

Porto Alegre

2018

MARIANA MAGGI CUNHA

**OS CONTEÚDOS DE ENSINO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ESTÁGIOS: A
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
ESEFID/UFRGS**

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki- UFRGS

Prof. Dra. Veruska Pires - UFRGS (orientadora)

AGRADECIMENTO

Pela conclusão dessa etapa quero agradecer à minha família por ter sempre me apoiado em minhas escolhas e me incentivado a dar o melhor independente dos percalços. Sou muito grata à minha mãe Sandra, ao meu pai Roberto, às minhas irmãs Stéfane e Malu e a minha sobrinha Ayla, por me amarem acima de tudo.

Agradeço à Ana, por sempre me estimular e apoiar na vida acadêmica e profissional, e mais que isso, por ser amor e companheirismo em todas as horas. Obrigada por me fazer muito feliz.

Aos meus dindos Rosana e Vitor, agradeço por todo amor, carinho e por sempre estarem dispostos a me escutar.

À minha orientadora Veruska Pires, no qual tenho muita admiração pela professora que é, um agradecimento especial por todo apoio e orientações para construção desse trabalho.

RESUMO

A Educação Física, como qualquer outro componente curricular da educação básica, possui conteúdos específicos da sua área, que colaboram para a formação integral do indivíduo. Esses conteúdos podem ser divididos em três dimensões do conhecimento propostos por Coll (1998). São eles os conteúdos conceituais que envolvem o saber sobre determinados fatos e conceitos, os conteúdos procedimentais relacionados ao saber fazer e os conteúdos atitudinais relativos às atitudes, normas e valores. Nem sempre esses tipos de conteúdos estão presentes nas aulas de Educação Física, que historicamente é marcada por uma hegemonia dos conteúdos procedimentais abrangendo apenas o saber fazer prático em suas aulas. Por ser o estágio o momento de interação da formação inicial com a realidade social e escolar, no qual se desenvolve as práticas educativas, o objetivo desse estudo foi analisar como os conteúdos de ensino são percebidos e utilizados pelos estudantes estagiários nas suas experiências dos estágios de docência. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários com questões abertas e fechadas, realizado com alunos(as) matriculados(as) no curso de Educação Física da ESEFID/UFRGS que já concluíram os três estágios de docência obrigatórios. Os resultados nos mostraram que ainda que os estudantes tenham mostrado entendimento sobre os conceitos dos tipos de conteúdos de ensino, eles demonstraram certa fragilidade nas respostas que confirmam certo obstáculo para a utilização desses de maneira crítica, reflexiva, autônoma e criativa. Esses conteúdos ainda são tratados pelos cursos de formação de maneira muito teórica de modo que pouco se ensina sobre como podem ser aplicados na prática pedagógica dos estudantes.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Relação do número de alunos com a idade e o ano/semestre de ingresso na universidade.

Tabela 2. Número de alunos de acordo com o que relataram para as alternativas “trabalho” e “estágio” realizado na área da docência.

Tabela 3. Número de alunos de acordo com as respostas dadas tanto para trabalho como para estágio na área escolar.

Tabela 4. Número de alunos que marcaram as alternativas presentes na questão dois no qual se basearam para fundamentar sua escolha dos conteúdos de ensino.

Tabela 5. Número de alunos e a escolha do nível de ensino no qual se preocuparam de forma mais significativa com os conteúdos de ensino e a relação com a prática pedagógica.

Tabela 6. Número de alunos que responderam suas facilidades e dificuldades referentes aos tipos de conteúdos de ensino durante os estágios obrigatórios.

Tabela 7. Número de alunos que citou as disciplinas que trabalham com a temática dos conteúdos de ensino.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	7
2. OBJETIVOS	10
2.1. OBJETIVO GERAL	10
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	10
3. REFERENCIAL TEÓRICO	11
3.1 OS CONTEÚDOS DE ENSINO.....	11
3.2 OS CONTEÚDOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	12
3.3 ESTÁGIOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	17
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
4.1 POPULAÇÃO INVESTIGADA.....	20
4.2 INSTRUMENTO UTILIZADO PARA A COLETA DE DADOS.....	23
4.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	23
5.RESULTADOS E DISCUSSÃO	24
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	50
ANEXOS	54
ANEXO 1: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	54
ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	56

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física possui um vasto conteúdo formado pelas diversas manifestações corporais criadas pelo ser humano ao longo dos anos. Hoje em dia essas práticas se denominam cultura corporal de movimento. Cada vez mais tem se mostrado a importância de envolver dentro das aulas um processo de ensino-aprendizagem que busca capacitar os alunos a usar de forma autônoma o seu corpo e mover-se de maneira consciente, entendendo como, quando e porque realizar atividades ou habilidades motoras (ROSÁRIO e DARIDO, 2005; FREIRE e OLIVEIRA, 2004).

Diferente da educação tradicional que está acostumada a trabalhar o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira transmissiva e interpretativa do conhecimento vem se criando uma nova possibilidade de aplicação dos conteúdos em busca de uma educação mais efetiva e significativa para os alunos. Isso implica em uma mudança na ação docente frente à escolha de conteúdos e a maneira com que são passados para os estudantes.

A forma de transmissão destes conteúdos exige que os professores sejam muito competentes e envolvidos no processo pedagógico dos alunos (SANTOS, 2007). Não basta mais ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou, mesmo, as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, integrando o aluno na esfera da sua cultura corporal e da sociedade em que vivemos. E que através desses conhecimentos ele consiga se posicionar criticamente e agir com autonomia frente a essas formas de movimento.

Para tanto, se faz necessário identificar e analisar quais os conteúdos de ensino são ensinados nos cursos superiores de Educação Física e como esses são percebidos e utilizados pelos estudantes em suas práticas pedagógicas, a fim de entender como os futuros professores irão atuar frente à educação básica.

As atuais propostas curriculares com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais passam a trabalhar com três tipos de conteúdos de ensino propostos por Coll (1998). Considerados por esse autor como formas e saberes culturais essenciais para que o aluno se desenvolva e tenha uma socialização adequada, os conteúdos de ensino buscam concretizar as metas e objetivos propostos pela instituição escola. As suas classificações referem-se aos conteúdos conceituais que envolvem o saber sobre determinados fatos e

conceitos, os conteúdos procedimentais relacionados ao saber fazer e os conteúdos atitudinais relativos às atitudes, normas e valores.

Culturalmente a Educação Física priorizou quase que exclusivamente os conteúdos na esfera procedimental, ou seja, os alunos eram apenas instigados a aprender sobre como fazer determinadas atividades práticas, e muito pouco aprendiam sobre a cultura corporal de movimento ou sobre como ser em relação a essas práticas e em nossa sociedade (DARIDO, 2001; DARIDO e RANGEL, 2005).

Ainda que as pesquisas na área já evoluíram buscando entender qual real papel da Educação Física na educação básica (BETTI e ZULIANI, 2002). Se permanece uma falta de respaldo para os professores que querem transformar a Educação Física em algo realmente significativo para os alunos, seja por descaso dos cursos de formação inicial que ainda não dão conta de ensinar sobre os tipos de conteúdo, seja pela falta de apoio das escolas ou também pela cultura com que os alunos estão inseridos.

Devido a esse trabalho ainda muito vinculado ao fazer e pouco as outras esferas do conhecimento, encontramos nos professores de Educação Física uma justificativa para um descaso na construção de um planejamento de ensino e da escrita do plano de aula (BOSSLE, 2002; MOLINA NETO, 1996). Esse contexto fez com que Bossle (2002) se questionasse sobre quais orientações sobre o planejamento de ensino o professor de Educação Física tem no seu curso de graduação ainda enquanto estudante. Visto que ao final do curso de graduação terá que realizar os estágios supervisionados podendo nessas situações se defrontar com dificuldades comuns às aulas improvisadas, o que acarreta em experiências não tão positivas.

Faz-se necessário para a Educação Física ter clareza em relação ao processo de construção do planejamento a fim de organizar e dar direção uma prática coerente com os objetivos a que se propõe (BOSSLE, 2002). E como não é possível imaginar uma ação pedagógica sem planejamento é preciso que desde a formação inicial isso seja desenvolvido com os futuros professores. E são nos estágios supervisionados que se concretizam esses aprendizados juntamente com a realidade da escola (MARCON, GRAÇA, & NASCIMENTO, 2011; PIMENTA e LIMA, 2006).

Como constataram Pimenta e Lima (2006), o exercício de qualquer profissão é prático visto que se aprende a fazer algo ou ação. Assim, nos estágios os futuros professores, através de suas próprias experiências e com a orientação dos professores-formadores, conhecerão

diferentes elementos constituintes da atuação docente do professor (MARCON, 2013, pág. 132).

Assim como diz Aroeira (2014), o estágio deve oferecer ao aluno de licenciatura condições para que ele perceba que o professor é um profissional, inserido em determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual se desenvolve. E a partir disso, ele consegue mostrar aos alunos que o conteúdo que ensina em suas aulas não está isolado, mas se relaciona de algum modo com tudo o mais que o aluno aprende na escola e também fora dela.

Segundo Coll et al. (1998) a aprendizagem dos conteúdos conceituais permite que o aluno seja capaz de utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação. Os cursos de formação em Educação Física deveriam criar novas estratégias de conceituação e utilização dos conteúdos de ensino de forma que proporcione aos alunos um aprendizado significativo, pois somente assim ele terá a compreensão dos mesmos e entenderá a necessidade de incorporá-los em sua prática.

A partir desse contexto, o presente estudo procurou identificar a resposta para o seguinte problema: como os conteúdos de ensino são percebidos e utilizados pelos estudantes estagiários nas suas experiências dos estágios de docência?

Sendo assim, o objetivo principal desse estudo buscou analisar como os conteúdos de ensino são percebidos e utilizados pelos estudantes do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nas suas experiências dos estágios de docência.

Faz-se necessário que estudos como esse sejam realizados para que cada vez mais a Educação Física consiga se fortalecer e cumprir com seu papel pedagógico comprometido em estimular a autonomia e o olhar crítico do aluno com relação à sociedade em que vivemos. E para isso é preciso questionar como são ensinados os futuros professores no Ensino Superior para que esse contexto seja construtivo e coerente com a realidade da prática.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Analisar como os conteúdos de ensino são percebidos e utilizados pelos estudantes do curso de Educação Física da ESEFID/UFRGS nas suas experiências dos estágios de docência.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elaborar um referencial teórico sobre as temáticas que envolvem as práticas pedagógicas dos estudantes em situação de estágio de forma específica sobre os conteúdos de ensino;
- Identificar a partir das experiências dos estágios de docência como se constituiu a percepção/compreensão sobre os conteúdos de ensino na perspectiva do estudante estagiário;
- Analisar como se configura a utilização dos conteúdos de ensino nas experiências dos estágios de docências vividos pelos estudantes estagiários;
- Sistematizar o entendimento e utilização dos conteúdos de ensino evidenciados na perspectiva do estudante estagiário e suas relações com o referencial teórico que fundamenta tal temática.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 OS CONTEÚDOS DE ENSINO

Os Conteúdos de ensino são constituídos a partir do acúmulo de saberes produzido historicamente pela humanidade, os quais são responsáveis por organizar os conhecimentos e juntamente com as experiências educativas se tornaram úteis para uma vida em sociedade (HAYDT, 2006 citado por ARAÚJO, 2016). Em uma análise mais específica destacamos o papel dos conteúdos no processo de ensino aprendizagem acreditando que eles se apresentam como o elemento fundamental do currículo que concretiza as metas e objetivos propostos (COLL, 1996).

Coll et al. (1998) define conteúdo como uma seleção de formas ou saberes culturais cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno. Eles são um conjunto de conhecimento, habilidades, valores e atitudes organizado pedagógica e didaticamente, procurando absorção e assimilação ativa pelos alunos para que seja aplicado pelos alunos no contexto da sua vida diária (LIBÂNEO (1994); COLL et al. (1998); ZABALA (1998); DARIDO, 2001).

Segundo Zabala (1998) a resposta encontrada quando se questiona o que deve ser ensinado, é o conjunto de saberes que se constituem em conteúdos de aprendizagem. Para este entendimento deve-se ir além do simples levantamento do que é necessário aprender, e vislumbrar tudo o que também é objeto de aprendizagem como, por exemplo, comportamentos e habilidades.

Historicamente a educação tradicional sempre colocou os alunos em um papel essencialmente receptivo, ou seja, aquele que recebe todas as informações. E, ao mesmo tempo, colocou os professores como os detentores de todos os saberes e responsável pela transmissão destes. Segundo Coll (1998), essa proposta curricular enfatiza a transmissão de conhecimento e os conteúdos desempenham o papel de coluna vertebral no ensino e aprendizagem.

Uma concepção alternativa que surgiu frente a essa realidade é uma educação escolar que garante condições ideais para que os alunos desenvolvam suas potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem. Nesse contexto, é essencial para o aluno a criatividade e a descoberta da aprendizagem, minimizando e relativizando a

importância dos conteúdos, assim o professor passa a ser um guia, um orientador ou um facilitador desse processo (COLL, 1998).

Contudo, a Reforma do sistema educacional rompe tanto com a proposta tradicional que é vinculada a uma interpretação transmissiva e cumulativa do ensino e da aprendizagem como também rompe com a proposta “progressista” que trouxe com si uma relativização da importância dos conteúdos. Defendendo uma interpretação radicalmente construtivista do ensino e da aprendizagem e sustenta, ao mesmo tempo, que os conteúdos desempenham um papel decisivo na educação escolar (COLL, 1998).

Esse mesmo autor vai dizer que durante o período da escolarização um determinado tipo de conteúdo tem peso excessivo, dentro das propostas curriculares e das atividades habituais de ensino-aprendizagem. São eles os conteúdos relativos a fatos e conceitos. Darido (2001) explica que o termo conteúdos foi, e ainda é, utilizado para expressar o que se deve aprender, numa relação quase que exclusiva aos conhecimentos das disciplinas referentes a nomes, conceitos e princípios.

Entretanto, na escola se ensina e se aprende coisas tão importantes quanto esses últimos citados, como, por exemplo, estratégias ou habilidades para resolver problemas, saber trabalhar em equipe, respeitar e valorizar o trabalho dos outros, entre inúmeros outros (COLL, 1998). A partir disso, Zabala (1998) propõem que se amplie o conceito de conteúdo e passe a referenciar-lo como tudo quanto se tem que aprender, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como incluem as demais capacidades.

Sendo assim, nas atuais propostas curriculares com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais deveriam ser desenvolvidos com o mesmo peso os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (COLL et al, 1998). Esta classificação corresponde às seguintes questões: "o que devo saber sobre determinado conteúdo?" ligada aos conceitos, fatos e princípios; "o que devo saber fazer sobre determinado conteúdo?" relacionada ao fazer; e “como devo ser a partir dos conhecimentos e vivências adquiridos?” relacionadas às atitudes, normas e valores.

3.2 OS CONTEÚDOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os conteúdos são os meios pelos quais o aluno deve analisar e abordar a realidade de forma que, com isso, possa ser construída uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive. Desse modo, é apontada a preocupação e importância em se trabalhar com os conteúdos escolares nas três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental (BRASIL, 1998b citado por DARIDO).

Antes que se possa ser desenvolvido os conteúdos de ensino dentro das aulas de Educação Física, este deve ser pautado em critérios pré-estabelecidos pelos professores e com base na política da rede de ensino e da escola, nos objetivos pedagógicos, na importância para a formação dos estudantes, nas realidades locais e de nível macro e, também, nas bases teóricas-ideológicas que sustentam o próprio professor (ARAÚJO et al, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contribuíram para a consolidação da Educação Física como componente curricular da escola básica. Não há como negar a importância destes documentos para mostrar que, assim como as demais disciplinas escolares, a Educação Física também possui conteúdo próprio (REFERENCIAL, 2009).

A partir dessas construções, não basta mais para a Educação Física tornar os alunos fisicamente aptos, e sim levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias (DARIDO, 2001; REFERENCIAL, 2009).

Contudo, historicamente a Educação Física priorizou os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser (DARIDO, 2001; DARIDO e RANGEL, 2005). Dessa forma, os conteúdos atitudinais apareciam apenas em forma de “currículo oculto” (DARIDO, 2001), ou seja, não estão previstos no documento norteador como objetivo da aula, apenas aparece em algumas circunstâncias de acordo com a demanda da turma. Em relação aos conteúdos conceituais, em uma pesquisa realizada anteriormente por Darido (2003), ficou evidente a falta de tradição de se desenvolver essa dimensão. Embora os professores pesquisados, todos com pós-graduação, afirmassem que um dos objetivos da Educação Física é o de buscar a autonomia do aluno após o término da escolarização formal e esta autonomia é facilitada a partir do momento em que o aluno conhece (portanto, no nível cognitivo) a importância da atividade física e dá sentido e significado a isso, eles não trabalhavam os conteúdos em uma dimensão conceitual.

Historicamente a Educação Física brasileira tem se mostrado ficar a favor de influências externas. Não conseguindo, com os elementos que lhe são peculiares, firmar-se no currículo escolar de forma mais consistente e coerente com a própria instituição escola (JÚNIOR, 1999).

No Brasil, durante anos a Educação Física na escola recebeu influências da área médica com ênfase nos discursos pautados na higiene, saúde e eugenia (DARIDO, 2001). Já na década de 70 ela foi fortemente influenciada pela instituição militar que deu seu apoio, pois objetivava tanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização de forças opositoristas (BETTI, M., 1991). Nas décadas seguintes o esporte passa a ser conteúdo principal da Educação Física escolar, reforçando valores como a racionalidade, a eficiência e a produtividade (DARIDO, 2001).

A partir da década de 80, devido ao novo contexto político do Brasil, o modelo de esporte de auto rendimento na Educação Física escolar, que visava à padronização técnica dos gestos esportivos, passa a ser fortemente criticado. A Educação Física entra em um período de crise de identidade com diversos autores criticando características reinantes da área, mas que buscavam elaborar propostas, pressupostos e a enfatizar conteúdos que viessem a tornar a Educação Física mais próxima da realidade e da função escolar (DARIDO, 2001). Esse processo ficou conhecido como movimento renovador da Educação Física brasileira. Movimento este que impulsionou mudanças em diversas dimensões de nossa área (GONZÁLES e FENSTERSEIFER, 2009).

Contudo, mesmo com a discussão e o surgimento dessas novas abordagens, isso não significou o abandono de práticas vinculadas ao modelo esportivo e biológico que podem ser considerados os mais frequentes na prática do professor de Educação Física escolar até hoje (DARIDO, 2001; BETTI e BETTI, 1996).

Após essas reflexões feitas sobre a Educação Física, agora com o caráter de uma disciplina escolar, passa a ser necessário reivindicar o seu espaço dentro da escola. “EF na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo” (GONZÁLES e FENSTERSEIFER, 2009).

Darido (2001) vai afirmar que não basta ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou, mesmo, as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, integrando o aluno na esfera da sua cultura corporal e que ele consiga se posicionar criticamente e agir com autonomia frente a essas formas de movimento. É essencial preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore os componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. Tal ato implica também compreender a organização institucional da cultura corporal em nossa sociedade (BETTI E ZULIANI, 2002).

Cabe a Educação Física progressivamente conduzir o aluno a uma reflexão crítica que o leve a usar de maneira espontânea e autônoma a cultura corporal de movimento (BETTI, 1994). E para isso é necessário um processos com fases, que respeitam os níveis de desenvolvimento e as características e interesses dos alunos, com objetivos específicos e claros (BETTI E ZULIANI, 2002).

Quando Coll (1998) propõem a divisão dos conteúdos em conceituais, atitudinais e procedimentais ele alerta a necessidade de quebra do padrão de ensino aprendizagem que coloca o aluno apenas como aquele que recebe todos os saberes e deve memorizar esses para um obter um bom resultado acadêmico. Ao trabalhar com a divisão dos conteúdos ele busca acabar com uma “tradição pedagógica” que coloca no aluno a responsabilidade da assimilação dos conteúdos.

De acordo com os PCNs (1998) os três dimensões dos conteúdos buscam abranger vários níveis de competência para que nenhum aluno seja excluído e que as diferenças individuais resultem em oportunidades de enriquecimento para a vida. Esses três tipos de conteúdos são: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais relacionados ao saber fazer e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes. Essa construção de ensino busca reafirmar a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno.

Os conteúdos procedimentais envolvem a realização de uma atividade, está estreitamente ligado ao estar apto a fazer determinada tarefa de maneira ativa e prática. Na Educação Física, alguns exemplos trazidos por Darido (2005), seriam o aprendizado e execução de gestos esportivos, dos movimentos rítmicos, dos movimentos de lutas, do trabalho em grupo para a criação de novas regras e jogos, entre inúmeros outros.

Um estudo realizado por Santos (2007) que tinha como objetivo elaborar um plano de construção didática baseado nos conteúdos referentes à Educação Física de 1ª a 4ª série, proposto pelos PCNs (1998) nas três dimensões de conteúdos, de forma participativa com os professores de Educação Física da rede analisada, verificou que nessa faixa etária existe um vínculo muito grande entre conteúdos procedimentais e habilidades motoras fundamentais, como saltar, correr, andar, driblar, arremessar aplicados em diversas atividades. Contudo, Darido (2005) vai salientar que mais do que o ensinar a fazer, o objetivo da Educação Física é também trazer de forma contextualizada os conteúdos que envolvem a cultura corporal de movimento e saber reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas (DARIDO, 2005).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (BRASIL, 1998), baseados em Zabala (1998), os conteúdos conceituais na Educação Física tratam de questões como regras, táticas, história das práticas, mas também abrange fatos que envolvem nosso meio social, como questões de gênero dentro de práticas esportivas, racismo e homofobia e seus percalços dentro da história da nossa cultura corporal de movimento. Além disso, como e porque realizamos determinados movimentos corporais, como se constitui uma dança, mudanças de nosso organismo a curto e longo prazo com a prática de atividades físicas, etc.

São infinitos os conteúdos que podem ser abordados dentro dessa dimensão que buscam dar sentido e significado a prática, eles vão ter um papel essencial para que os estudantes compreendam como o movimento está presente em sua vida e quais as suas implicações (FREIRE & OLIVEIRA, 2004).

Os mesmos autores ainda afirmam que para a aprendizagem desses conteúdos conceituais acontecer é necessário que os professores estabeleçam ligações entre conceitos e fatos apresentados em aula e os conceitos já previamente aprendidos pelos alunos, ou seja, que estejam envolvidos no meio e na cultura em que vivem. A partir disso, se possibilitará a comparação e a interpretação de maneira mais clara e simples construindo um significado para os alunos e alunas.

A terceira dimensão de conteúdo é a categoria atitudinal que está vinculada a normas, valores e atitudes (BRASIL, 1998b; COLL, 1998; DARIDO, 2005, ZABALA, 1998). É tratada através de leituras, discussões, debates, vivências em atividades que tragam à tona temas como a violência, a cooperação, a competição, o coletivo, a justiça, a autoridade, o respeito e como tudo isso aparece na cultura corporal de movimento e na sociedade (DARIDO, 2005).

A dimensão atitudinal tem aparecido, muitas vezes de forma implícita, desde a introdução da Educação Física na escola (DARIDO, 2005; MARTINS e FREIRE, 2008). Ou seja, aparecia em alguns momentos, contudo não estava previsto no planejamento das aulas.

Cada vez mais tem se mostrado a importância de envolver os três tipos de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Freire e Oliveira (2004) ressaltam que esse tipo de ensino-aprendizagem busca capacitar os alunos a usar de forma autônoma o seu corpo e mover-se de maneira consciente, entendendo como, quando e porque realizar atividades ou habilidades motoras.

3.3 ESTÁGIOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física possui um vasto conteúdo formado pelas diversas manifestações corporais criadas pelo ser humano ao longo dos anos. Hoje em dia essas práticas se denominam cultura corporal de movimento (ROSÁRIO E DARIDO, 2005).

Por se tratar de um conjunto de saberes diversificado e riquíssimo, existe a possibilidade de transmiti-lo na escola de forma a tornar a disciplina de Educação Física enriquecedora para o processo de formação dos alunos, fazendo jus ao seu papel dentro da escola. Contudo, como já foi dito anteriormente, existe uma precarização frente a essa transmissão de conteúdos nas aulas de Educação Física (DARIDO, 2005).

Enfrentamos uma realidade que em sua maioria é contemplada por professores que ainda se baseiam muito na concepção esportivista e continuam restringindo os conteúdos das aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo, vôlei e futebol (ROSÁRIO e DARIDO, 2005). E os mesmo autores ainda afirmam que em muitos dos casos estes conteúdos esportivos são transmitidos superficialmente, apenas na ótica do saber fazer.

Isso se dá porque a formação inicial ainda tem se mostrado bastante presa ao ensino dos esportes, não desenvolvendo o trabalho de práticas diversificadas com os futuros professores. Existem no currículo do curso de formação em Educação Física disciplinas que envolvem, por exemplo, atividades rítmicas e expressivas. Contudo, não com a mesma ênfase que as disciplinas de cunho esportivo e isso acarreta com que os professores tenham muito mais experiência com o ensino no esporte e conseqüentemente transportam esses conhecimentos para dentro da escola (DARIDO, 2005).

Além disso, os professores de Educação Física tendem a priorizar o ensino daqueles conteúdos com os quais tiveram mais afinidade durante sua vida. Um estudo de Sanchotene e Molina Neto (2013) que buscou analisar as relações entre as experiências anteriores dos docentes – em suas formações acadêmicas, vivências extraescolares e trajetórias profissionais – com a escolha de determinados conteúdos de ensino evidenciou, naquele contexto, que a prática pedagógica dos professores de Educação Física ancora-se fortemente em suas experiências. E nesse mesmo caso ainda afirmou que quando a formação inicial era citada, aparecia apenas como subsídio no sentido de atividades a serem desenvolvidas com os alunos ou como algo a ser superado.

Diante dessa realidade encontrada, ainda existe dificuldades de implementar conteúdos que sejam relevantes e que sejam desenvolvidas nas três dimensões de conteúdo no contexto da Educação Física. Darido (2005) vai afirmar que é comum encontrarmos falta de apoio da comunidade escolar que não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta. Além disso, tem sido considerado difícil romper com a ideia que os alunos têm sobre a Educação Física escolar, que é considerada uma disciplina muito divertida por envolver apenas a questão do fazer. E assim resistem as tentativas dos professores de trabalhar também com questões conceituais e atitudinais (DARIDO, 2005).

Sendo assim, nos cursos superiores de licenciatura em que o foco é a formação inicial de professores, os estágios obrigatórios estão presentes nos projetos pedagógicos dos cursos com o objetivo de preparar os futuros professores para o exercício do magistério e à contextualização curricular (BARROS, SILVA E VASQUEZ, 2011; BRASIL, 2008B; RODRIGUES, 2013). Corroborando com Pimenta e Lima (2006) que vão afirmar que o exercício de qualquer profissão é prático, visto que se trata de aprender a fazer alguma coisa ou ação.

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é composto por 3240 horas, sendo destas 450 horas são destinadas para os estágios supervisionados. Estes são oferecidos a partir da 5ª etapa do currículo por meio de ações integradas com escolas das redes municipal e estadual de ensino. Os estudantes realizam práticas docentes de Educação Física nos diversos níveis de ensino (Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), sob orientação de um docente do curso e de um professor da escola de realização do estágio.

Alguns autores vão manifestar que o estágio se constituiu como um campo de conhecimento que se produz na interação do curso de formação com a realidade social e escolar no qual se desenvolve as práticas educativas. Ou seja, ele faz com que os estudantes-professores conheçam e se deparem com dilemas e situações-problemas típicas à intervenção docente e profissional dos professores (MARCON, GRAÇA, & NASCIMENTO (2011); PIMENTA e LIMA, (2006)).

Parece imprescindível que para a concepção de uma formação de professores que se faça parte da sociedade e da comunidade escolar e que nesse meio se programem e consolidem estratégias que se tornam reais ao assumir o papel de professor-estudante (MARCON, 2013). Pois é nesse momento que o licenciado poderá acompanhar e compreender algumas atividades às quais não teria acesso como aluno, tais como planejamento de aulas e elaboração de projetos pedagógicos (RODRIGUES, 2013).

Ao participar de estratégias pedagógicas como estas, os futuros professores através de suas próprias experiências e com a orientação dos professores-formadores conhecerão diferentes elementos constituintes da atuação docente do professor (MARCON, 2013, p. 132). O que segundo esse mesmo autor, fortalece a progressiva construção e consolidação do seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

Alguns autores ainda salientam que o conhecimento da realidade escolar, adquirido por meio do estágio, possibilita inúmeras reflexões em relação à prática da profissão. Permitindo ao futuro professor direcionar a sua formação inicial docente de maneira autônoma e consciente, procurando sempre atender às suas maiores dificuldades. Com estas reflexões existe a possibilidade do desenvolvimento de uma prática criativa e transformadora que sustentam a ação docente (BARROS, SILVA E VASQUEZ, 2011; MARCON, 2013).

Entretanto, algumas críticas vêm surgindo referente ao momento da formação inicial que são desenvolvidos os estágios supervisionados dos cursos que, em geral, aparecem nos semestres finais do percurso (BARROS, SILVA E VASQUEZ, 2011; DINIZ, 2007 citado por RODRIGUES, 2013; MARCON, 2013); Esses autores afirmam que esse contexto alimenta a ideia de que o estágio é só o momento de colocar em prática a teoria aprendida e consideram que tem se mostrado inadequado e insuficiente para a formação de professores.

Pimenta e Lima (2004) afirmam que a dissociação entre a teoria e a prática resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, e ressaltam a necessidade

de explicitar que o estágio é teoria e prática. E a isso se torna mais evidente quando se fala em aulas de Educação Física, que é uma disciplina essencialmente prática, mas que só traz sentido e significados se fundamentada pela teoria (RODRIGUES, 2013).

Sendo assim, os professores devem buscar, continuamente, unir a sua ação pedagógica com os conhecimentos científicos específicos da sua área de atuação e desenvolver com os alunos um trabalho que envolva as três dimensões dos conteúdos de ensino para que se consiga atingir uma educação efetiva que respeite as capacidades e necessidades dos estudantes.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo se caracterizou como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, que segundo GAYA et al., (2008), além de ter a finalidade de identificar, descrever e associar processos, esse tipo de pesquisa pretende interpretar os significados subjetivos. Na interpretação dos fatos o uso de um questionário deu origem as análises, já que este instrumento “[...] tem como objetivo identificação de opiniões, valores, condutas, vivências, etc. sobre determinado fenômeno.” (GAYA et al., 2008).

4.1 POPULAÇÃO INVESTIGADA

A população envolvida foi definida a partir dos critérios de inclusão como: estudantes matriculados no curso de Educação Física da ESEFID/UFRGS tanto licenciatura como bacharelado; estudantes que já tivessem cursado todas as disciplinas de estágio de docência obrigatório do curso de licenciatura; e, aqueles que aceitaram o envolvimento no estudo. Foram distribuídos 20 questionários de acordo com as possibilidades de encontrar estudantes que cumpriam com os requisitos, e somente 15 foram respondidos em sua totalidade e devolvidos.

Sendo assim, participaram da pesquisa 15 estudantes de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse curso tem por objetivo “(...) formar professores de Educação Física competentes para o ensino dos elementos da cultura corporal

do movimento humano por meio de uma organização curricular que contemple e articule os conhecimentos de áreas diversificadas (biológica, sociocultural, pedagógica).”, segundo o projeto político pedagógico do curso (2012).

O curso de Licenciatura em Educação Física dessa universidade é composto por 3240 horas, sendo destas 450 horas são destinadas para os estágios supervisionados. Estes são oferecidos a partir da 5ª etapa do currículo por meio de ações integradas com escolas das redes municipal e estadual de ensino. Os estudantes realizam práticas docentes de Educação Física nos diversos níveis de ensino (Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), sob orientação de um docente do curso e de um professor da escola de realização do estágio (PPP, 2012).

Os estágios são divididos em três semestres sendo que, em cada um, a prática é realizada em um nível de ensino da educação básica. Os estágios só podem ser realizados se as disciplinas pré-requisito estiverem concluídas, são elas: Fundamentos da Educação Física Especial, Fundamentos da Educação Física na Educação Física Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Desta forma, o grupo investigado se constitui por 15 estudantes estagiários que apresentaram um perfil determinado descrito e analisado a abaixo:

No período que foi realizado a pesquisa (2018/2), 13 estudantes estavam matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da UFRGS e dois já concluíram a Licenciatura e estão matriculados no curso de Bacharelado. Nenhum integrante que compôs a pesquisa ingressou na instituição antes de 2012/2. Referente ao ano de entrada dos estudantes na universidade: onze estudantes que responderam a pesquisa ingressaram no ano de 2015 primeiro semestre; um estudante entrou em 2014/2; somente um entrou em 2013/2; e, dois estudantes ingressaram em 2012/2.

Entre os participantes da pesquisa quatro eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Nove destes estudantes têm idade entre 21 e 23 anos e seis têm entre 24 e 26 anos. Todos os respondentes tem idade entre 21 a 30 anos. Este dado se torna relevante quando entendemos que os estágios acontecem na metade final do curso, desta forma os estudantes estagiários ganham experiência da docência ao mesmo tempo em que aumentam suas experiências nas rotinas de vida (PIRES, 2016). Na tabela abaixo (tabela 1) é feita uma relação do ano de entrada dos alunos com a idade atual deles.

Tabela 1. Relação do número de alunos com a idade e o ano/semestre de ingresso na universidade.

Entrada	N° de Alunos					
	21	22	23	24	25	26
2012/2	0	0	0	0	2	0
2013/2	0	0	0	0	0	1
2014/2	0	1	0	0	0	0
2015/1	4	3	1	1	1	1
Idade	21	22	23	24	25	26

Dentre os 11 estudantes que entraram na instituição em 2015/1 oito têm idade entre 21 e 23 anos. Os dois estudantes que ingressaram há mais tempo na universidade, já concluíram o curso de Licenciatura e estão realizando o Bacharelado estão dentro dos estudantes que entraram na faculdade entre os 17 e os 19 anos. Esse dado indica que os estudantes têm ingressado no ensino superior com em média 18 anos, 11 dos 15 participantes da pesquisa estão dentro dessa análise. Nessa faixa etária a aquisição de conhecimento não se restringe aos saberes sobre a docência, mas também sobre as reflexões de mundo e sociedade (PIRES, 2016).

Foi solicitado aos respondentes da pesquisa que esclarecessem também se já haviam trabalhado em escolas e/ou já haviam realizado estágios não obrigatório em escolas. Para essas questões encontramos: oito estudantes não trabalharam em escolas; ou seja, sete relataram já ter trabalhado. E para os estágios: oito estudantes nunca realizaram estágio em escolas; e, sete já realizaram (tabela 2).

Tabela 2. Número de alunos de acordo com o que relataram para as alternativas “trabalho” e “estágio” realizado na área da docência.

	Número de alunos	
	Sim	Não
Trabalho	7	8
Estágio	7	8

O número se mostrou maior dentre os participantes que não realizaram trabalho na escola, igualmente encontrado no número de estudantes que não realizaram estágio não obrigatório na área da docência. Entretanto, ao avaliar o número de estudantes de acordo com o que marcaram nas duas perguntas encontramos que: é maior o número de alunos que não

trabalhou nem realizou estágio não obrigatório na escola; ainda sim, cinco estudantes relataram já ter trabalhado e estagiado em escolas; e de forma menos expressiva, dois alunos estagiaram, mas não trabalharam e também dois alunos para o oposto (Tabela 3).

Tabela 3. Número de alunos de acordo com as respostas dadas tanto para trabalho como para estágio na área escolar.

	Número de alunos
Sim trabalho e sim estágio	5
Não trabalho e não estágio	6
Não trabalho e sim estágio	2
Sim trabalho e não estágio	2

4.2 INSTRUMENTO UTILIZADO PARA A COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com oito questões abertas e fechadas. O questionário envolvia uma primeira parte para os dados de identificação, como objetivo de auxiliar na caracterização dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, as primeiras perguntas do questionário até a questão número cinco envolviam perguntas sobre a dimensão de utilização dos conteúdos de ensino nas práticas pedagógicas dos estágios supervisionados. Já as últimas perguntas envolviam questões relacionadas à dimensão de conhecimento dos conteúdos de ensino.

Segundo Negrine (2004) o uso de questionários tem por objetivo obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e ao mesmo tempo, permitem uma exploração não prevista, oferecendo liberdade ao participante para dissertar sobre o tema, evidenciando aspectos que lhe são relevantes.

Sendo assim, foi entregue junto ao questionário o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento, expondo os objetivos da pesquisa, assim como, o compromisso por parte dos pesquisadores em manter a identidade dos participantes da pesquisa no mais absoluto sigilo e mesmo a opção do sujeito em não participar do estudo.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo descrita por BARDIN (1979). Essa análise se faz através da construção de categorias por informações que se assemelham ou se destacam. Após, as categorias passam a ser analisadas separadamente com a ideia de interpretação específica da informação, mas que na amplitude dos dados se entrelaçam no entendimento mais complexo do tema dos conteúdos de ensino nas práticas pedagógica dos estágios supervisionados em Licenciatura do curso de Educação Física da ESEFID/UFRGS.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados para cada questão do questionário foram analisados separadamente e as possíveis discussões foram feitas através da construção de categorias por informação assim como descrito anteriormente.

A primeira questão do questionário solicitava aos estudantes estagiários exemplos de conteúdos procedimental, conceitual e atitudinal desenvolvidos em cada nível de estágio obrigatório já realizado. Na análise das respostas foi identificado que, onze dos respondentes apresentaram exemplos dos três tipos de conteúdos sem especificar em qual ano de ensino foram trabalhados. Entre os 15 participantes da pesquisa apenas dois responderam a questão completa dando exemplo dos três tipos de conteúdo em todos os anos de prática pedagógica. E, outros dois estudantes-estagiários responderam dando exemplos dos tipos de conteúdo em um ano de ensino específico.

A leitura dos números nos revela que onze dos participantes conseguiram definir os conteúdos da Educação Física nas três dimensões solicitadas. Contudo, esses mesmos participantes não diferenciaram em qual nível trabalharam com os conteúdos evidenciados. Tal cenário pode nos indicar que estes estudantes estagiários não se preocuparam em entender que para cada nível de ensino os conteúdos dentro das suas dimensões apresentam especificidades importantes. Como, por exemplo, o trato da temática “regras” que no ensino médio tem uma conotação de uso enquanto que na educação infantil ainda é de incorporação e reconhecimento.

Os conteúdos de ensino se relacionam de forma importante com a capacidade cognitiva e de aprendizagem de cada idade dos diferentes escolares. Tal preocupação foi

evidenciada no estudo de Freire, Soriano & De Santo (1998) citado por Fonseca e Freire (2006), que relatam que os conhecimentos referentes aos movimentos devem ser coerentes com a faixa etária e o nível de desenvolvimento dos alunos. E Coll et al. (1998) também ressaltam que os alunos devem conseguir relacionar os conhecimentos novos com os conhecimentos já existentes, ou seja, faz parte da tarefa do professor procurar saber quais os conhecimentos os alunos já adquiriram e assim relacionar a aprendizagem atual com a ocorrida anteriormente.

Ainda sim, dois dos alunos responderam de maneira completa a resposta envolvendo os três tipos de conteúdo tanto na educação infantil, como no ensino fundamental e também para o ensino médio. Entre os outros dois participantes que ressaltaram os conteúdos de um determinado nível específico, um deles descreveu ter trabalhado com os três tipos de conteúdos somente no ensino médio, justificando a falta de exemplos dos outros níveis.

Ao analisar os conteúdos das respostas identificamos que os participantes evidenciam os tipos de conteúdos de forma mais significativa em procedimentais com relação ao esporte, as habilidades motoras e as capacidades físicas, mas também foram citados, de forma menos expressiva, conteúdos como ginásticas, jogos, dança e lutas. Referente aos conteúdos atitudinais em sua grande maioria os conteúdos faziam referência à temática do respeito com o colega com atividades de trabalho em equipe, no entanto algumas exceções citaram também questões de gênero, respeito às regras, respeito aos limites e capacidades do próprio corpo. E, para os conteúdos conceituais, os estudantes estagiários relataram ter trabalhado principalmente com conceitos relacionados à saúde que envolviam força, resistências, frequência cardíaca, e questões ligadas ao esporte, como tática, técnica e regras. Dentre outros, surgiram questões ligadas à cultura dentro das práticas corporais e a representatividade das mulheres dentro do esporte.

Neste universo de repostas a interpretação indica que, os conteúdos procedimentais ainda estão muito ligados à cultura hegemônica do esporte e que essa ainda tem ênfase na elaboração dos gestos técnicos. Essa realidade vai de acordo com o que alguns autores que já constataram que ainda existe uma Educação Física muito baseada na concepção esportivista e os conteúdos das aulas continuam restritos aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo, vôlei e futebol, esportes bastante citados nas respostas dos estudantes estagiários (DARIDO, 2001; MALDONADO et al. 2014; ROSÁRIO E DARIDO, 2005).

Diversos autores defendem que, como conteúdo de ensino da Educação Física, o esporte tem um papel significativo (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2012). Porém, em diversos casos da implementação dessas práticas na escola vem carregado de uma falta de comprometimento dos professores em aprofundar os conteúdos, ampliar a gama de esportes envolvidos e muitas vezes é somente desenvolvido a prática pela prática sem qualquer problematização (SANTOS e NISTA-PICCOLO, 2011; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2012).

Contudo, essa hegemonia é fortalecida pelos cursos de formação inicial em Educação Física que ainda priorizam o ensino de práticas esportivas e são restritos de outras práticas corporais. Além disso, culturalmente a Educação Física priorizou o ensino dos conteúdos procedimentais (DARIDO, 2005), sem que fosse necessário aprender sobre os conteúdos e como ser, fortalecendo essa ideia que ainda está presente de uma disciplina descontextualizada na função da educação básica.

Analisando as respostas dos quatro estudantes que dividiram em níveis de ensino cada conteúdo podemos notar que houve uma elaboração de forma coerente dos conteúdos propostos com o nível de capacidade dos alunos. Dentre os três alunos que indicaram os conteúdos da educação infantil, dois deles citaram dentro dos procedimentais as habilidades motoras fundamentais. E do total de pesquisado, cinco falaram ter desenvolvido esse conteúdo nessa dimensão.

Com relação à educação infantil, ainda é muito presente nos estudos e disciplinas formadoras que trabalham com este nível de ensino o uso da perspectiva desenvolvimentista para o trato com o movimento. Abordagem ainda muito presente na nossa área. Essa concepção no Brasil, principalmente explicada por Tani et al. (1988), tem o movimento como principal meio e fim da Educação Física. Ou seja, uma aula deve privilegiar a aprendizagem do movimento, principalmente as habilidades motoras, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática dessas habilidades (DARIDO, 2001).

Esse contexto também foi encontrado em um estudo realizado por Santos (2007) que tinha como objetivo elaborar um plano de construção didática baseado nos conteúdos referentes à Educação Física de 1ª a 4ª série, proposto pelos PCNs (1998) nas três dimensões de conteúdos, de forma participativa com os professores de Educação Física da rede analisada. Ele verificou que nessa faixa etária existe um vínculo muito grande entre conteúdos

procedimentais e habilidades motoras fundamentais, como saltar, correr, andar, driblar, arremessar aplicados em diversas atividades.

Contudo, a literatura mais atual e principalmente os indicativos das Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontam para uma necessidade de entendimento mais ampliado do movimento neste nível de ensino. Onde o corpo e as experiências motoras se ampliam num cenário de complexidade.

Ainda analisando as respostas da questão um. Com relação aos conteúdos de ensino atitudinais dez dos 15 participantes apresentaram conteúdos como o trabalho em equipe e o respeito com os colegas. Para estes estudantes os conteúdos atitudinais demonstraram estar restritos a questões de relacionamentos dentro da sala de aula.

Freire e Oliveira (2004) apontam a existência de uma tendência em priorizar valores e atitudes gerais em detrimento dos conteúdos atitudinais específicos da área, ou seja, são conteúdos considerados gerais que podem ser ensinados por qualquer componente curricular. Essa tendência, que foi percebida nessa pesquisa, também foi encontrada por Silva e Freire (2007) que constataram que os professores entrevistados, ao apresentarem os conteúdos atitudinais que pretendiam ensinar, citam apenas valores e atitudes gerais como cooperação, respeito às regras, respeito ao professor.

Para Coll et al. (1998) os conteúdos atitudinais envolvem três componentes: cognitivo, que compreendem os conhecimentos e crenças; afetivo, que são os sentimentos e preferências; e de conduta, que são as ações manifestadas e as intenções. Dentro da Educação Física, conteúdos como valorização do patrimônio de jogos e brincadeiras em seu contexto; resolução de problemas com atitudes de diálogo e não violência; estímulo à participação das atividades em grupos, cooperando e interagindo, reconhecendo atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião, entre outras; compreensão de fenômenos como justiça, autoridade e respeito dentro de esportes, são exemplos que envolvem essa gama de conteúdos atitudinais que podem ser desenvolvidos em aula (DARIDO, 2003 citado por MALDONADO e BOCCHINI, 2014).

Ainda assim, dois estudantes estagiários citaram dentro dos conteúdos atitudinais trabalhados reconhecer questões de gênero dentro dos esportes, estímulo à autonomia e sentimentos sobre determinadas práticas e momentos da vida. Por exemplo, um dos estudantes que relatou trabalhar diferentes tipos de escalada na educação infantil e para os

conteúdos atitudinais desenvolveu com seus alunos sentimentos em relação à altura. Fato que demonstra que tais conteúdos podem ser mais trabalhados e contextualizados entre as diferentes disciplinas dos cursos de formação. Desta forma, poderão estar mais presentes nas atividades das aulas de Educação Física escolar podendo até permear de forma mais efetiva o rol de conteúdos pertencentes a este componente curricular na cultura escolar.

Seguindo a análise da questão número um do questionário em que foi pedido para os respondentes darem exemplos dos três tipos de conteúdo trabalhados nos três níveis de ensino de estágio já realizado: nas respostas que envolveram os conteúdos em uma dimensão conceitual sete respondentes relatam desenvolver aulas sobre conceitos ligados a saúde, como por exemplo, compreensão do conceito de frequência cardíaca, força, resistência aeróbica e anaeróbica. Quando ligados aos conteúdos procedimentais o que dois estudantes demonstraram ter desenvolvido foram circuitos funcionais ou relacionar aos esportes.

Ainda que questões ligadas à saúde tenham se destacado dentre esses respondentes, os conteúdos conceituais ainda estão muito ligados ao saber fazer determinada prática esportiva, ou seja, envolve a compreensão da tática, técnica e regras dos esportes apresentados, resposta dada por sete dos estudantes estagiários. E somente dois estudantes citaram envolver nesses conteúdos questões relacionadas à nossa cultura e modo que vivemos, procurando problematizar, citando um exemplo dado pelos estudantes, questões como o papel da mulher dentro das práticas corporais (estudante XII).

Seguindo a análise das questões, em uma possibilidade fechada de resposta, a questão número dois pedia que os participantes da pesquisa marcassem as alternativas nas quais apresentavam meios que buscaram para fundamentar a utilização dos conteúdos de ensino ministrados nos três estágios de docência do curso de licenciatura da ESEFID/UFRGS.

Nessa questão encontramos nos resultados: 14 alunos indicaram procuram nas disciplinas do curso de Educação Física; 12 alunos que pesquisaram na internet; 10 alunos que procuraram se basear em documentos normativos sobre escola e educação; oito que pesquisaram em livros na biblioteca da ESEFID; oito que consultaram colegas do curso; e, oito estudantes estagiários que relataram consultar professores do curso de Educação Física da ESEFID/UFRGS. Na opção alternativa “outros” um estudante relatou fundamentar a utilização dos conteúdos também no movimento estudantil o qual faz parte. Assim como evidenciado na tabela 4.

Tabela 4. Número de alunos que marcaram as alternativas presentes na questão dois no qual se basearam para fundamentar sua escolha dos conteúdos de ensino.

	Disciplinas do curso	Pesquisa na Internet	Documentos Normativos	Pesquisa em livros	Colegas do curso	Professores do curso
Número de alunos	14	12	10	8	8	8

Podemos analisar que as duas alternativas mais citadas são devido a maior facilidade de acesso e de encontrar materiais que podem dar respaldo as demandas da escolha e utilização dos conteúdos de ensino no estágio. Comparando essas duas alternativas, dos 15 estudantes que participaram da pesquisa 11 marcaram que buscaram se fundamentar tanto nas disciplinas do curso como na internet, três estudantes relataram procurar somente nas disciplinas e um somente na internet.

Analisando os estudantes que marcaram as alternativas disciplinas do curso e professores do curso de Educação Física da ESEFID/UFRGS encontramos que: sete pessoas marcaram que buscaram fundamentar sua escolha e utilização dos conteúdos de ensino tanto nas disciplinas como com os professores; sete pessoas buscaram respaldo apenas nas disciplinas; e, um estudante relatou buscar apenas com professores do curso. Resultando em 14 pessoas que marcaram a alternativa das disciplinas do curso contra apenas oito que marcaram os professores do curso.

Esse resultado nos mostra que nesse contexto, os conteúdos das disciplinas do curso de graduação se demonstraram mais significativos que as informações dadas pelos professores dessas disciplinas. Moreira e Tojal (2009) citado por Dudeck e Moreira (2011) relatam que na formação do docente de Ensino Superior, especificamente na área da Educação Física, o ambiente de formação do formador (professor que atua no Ensino Superior, a partir de cursos de Mestrado e Doutorado) é organizado em função da pesquisa, e elementos essenciais da formação de um professor como os saberes pedagógicos e didáticos acabam sendo deixados de lado.

Pires (2016) vai afirmar que é na figura do professor do curso universitário que as informações são assumidas como verdades, já que são eles os responsáveis por ensinar os conteúdos que são necessários no processo de aprender a ser professor. E, na maioria das vezes tais verdades passam a ser questionadas somente no momento dos estágios, pois só ali que a aplicabilidade da teoria se manifesta.

Dudeck e Moreira (2011) ressaltam a importância da utilização das três dimensões do conteúdo na formação inicial, pois só assim o processo de ensino aprendizagem torna-se mais amplo e compreende com o desenvolvimento das diferentes capacidades buscando melhorar a atuação docente e proporcionar um ensino com mais qualidade aos alunos.

Podemos concluir que possivelmente as informações dadas pelos professores se tornariam mais significativas na fundamentação e utilização dos conteúdos de ensino ministrados nos três estágios se esses conseguissem dar mais clareza sobre informações de uso efetivo na prática e exemplos possíveis de relacionar com a realidade da educação básica. Dudeck e Moreira (2011) vão salientar essa necessidade de uma ação docente consciente de seu papel social e voltada para as necessidades da Educação Básica, visto que a influência que a formação profissional exerce sobre a atuação do professor, pelas experiências vivenciadas e pelo conhecimento adquirido durante esse processo é bastante significativa.

Colocando em análise os resultados encontrados para as alternativas “livros” e “documentos” os resultados nos mostram que 10 estudantes procuraram se fundamentar em documentos normativos e oito estudantes assinalaram a alternativa “livros”. Dentre esses, seis estudantes marcaram as duas alternativas, dois marcaram utilizar somente os livros, quatro marcaram somente os documentos e três estudantes relataram não fundamentar a escolha dos seus conteúdos em nenhum dos dois.

É possível dizer que os documentos foram citados de forma mais significativa em relação aos livros devido à forma com que se apresentam os conteúdos. Os documentos normativos têm um importante papel para a sistematização dos conteúdos possíveis de se aplicar nas diferentes disciplinas da educação Básica. Deste modo, os conteúdos de ensino já vêm prontos e organizados para a utilização por parte dos professores no processo de ensino aprendizagem, sem que haja por parte do professor um processo reflexivo sobre a construção desses conteúdos. Diferentemente do que acontece com os livros que são saberes considerados conceituais que necessitam de uma reflexão mais profunda sobre a complexidade da escola.

O questionário aplicado aos estudantes que já concluíram os três estágios supervisionados obrigatórios do curso de licenciatura da ESEFID, na questão três, convidou esses estudantes a exporem exemplos de atividades utilizadas por eles para ministrar os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais. Analisando os resultados encontramos que nove alunos responderam a questão completa envolvendo exemplos para as três

dimensões dos conteúdos de ensino; três alunos deram exemplos somente para um ou dois tipos de conteúdos; e, três alunos ao invés de dar exemplos de atividades falaram sobre conteúdos de ensino ministrados.

A partir disso podemos analisar que mesmo que a maioria de alunos tenha respondido a questão de maneira completa ainda há um descaso por parte de alguns alunos em responder o questionário de maneira comprometida buscando interpretar corretamente as questões. Além disso, três alunos ainda demonstraram dificuldade em diferenciar conteúdos de ensino de atividades o que nos cabe interpretar que eles ainda demonstram dificuldades de entender as possíveis estratégias metodológicas de se utilizar para as diferentes dimensões dos conteúdos.

Souza e Palma (2009) afirmaram que caso não haja uma relação direta entre o conteúdo a ser ensinado, o objetivo proposto e as estratégias, as atividades poderão ser entendidas como conteúdo, sem que o objetivo de aprendizagem seja alcançado. É oportuno observar que, para Betti e Zuliani (2002), na Educação Física não há delimitação clara entre conteúdos e estratégias; muitas vezes, eles se confundem. Esses autores ainda dão o exemplo do jogo que, como sinônimo de lúdico, pode tanto ser visto como um conteúdo ou como uma estratégia de ensino. Mas cabe ressaltar que na Educação Física existe muitas estratégias que podem ser mobilizadas, em virtude das características do conteúdo e dos objetivos específicos a atingir.

Analisando as respostas dadas para as atividades referentes aos conteúdos de ensino procedimentais os respondentes descrevem basicamente em aulas práticas que eram compostas por jogos, brincadeiras e circuitos. Para as atividades dos conteúdos atitudinais surgiram dinâmicas de grupo que tinham como objetivo o trabalho em equipe, como por exemplo, os jogos e as brincadeiras, mas também foram citadas rodas de conversa e discussões em aula. Para as estratégias de ensino dos conteúdos conceituais os estudantes relataram trabalhar essencialmente com aulas teóricas, pesquisas e discussões a partir de reportagens ou vídeos.

Seguindo uma lógica histórica da Educação Física, os alunos que responderam essa pesquisa não se demonstraram muito inovadores em suas propostas de atividades para as três dimensões de conteúdos. O curso ainda está muito pautado na aula prática que desenvolve os conteúdos procedimentais e, quando são citados, os conteúdos conceituais são apresentados em aulas teóricas, geralmente aulas expositivas onde o professor fala e os alunos escutam,

ainda seguindo uma educação tradicional caracterizada por ser transmissiva e interpretativa (COLL et al., 1998).

Para Figueiredo (2009) a fragmentação das disciplinas e a forma isolada como são desenvolvidas nos cursos de graduação são as causas identificadas para os impactos existentes na formação do professor de Educação Física. A falta de conexão entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos científicos pedagógicos é ampliada pela característica da Educação Física, já que, antes de saber ensinar, é preciso saber fazer as práticas corporais propostas. Ou seja, é internalizada pelo estudante de Educação Física a vontade de saber jogar ao invés de saber ensinar o jogo. Isso se origina de vivências anteriores ao curso, que são marcas registradas pela história de vida dos estudantes e também por uma visão social vinculada às tarefas do professor de Educação Física (FIGUEIREDO, 2009).

Faz-se necessário que durante a formação inicial, através de diferentes desafios, sejam oportunizados trabalhos com os diferentes saberes, e que esses possam ser discutidos para que haja uma compreensão significativa sobre a docência.

Segundo os PCNs (1998) os conteúdos conceituais e procedimentais se assemelham porque o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e da percepção corporal. Ou seja, os conteúdos conceituais buscam dar sentido à prática, mas não necessariamente os conceitos precisam ser apresentados de forma “teórica”. Existem inúmeras estratégias que procuram dar respaldo cognitivo e reflexivo ao que os procedimentos apresentaram. Alguns exemplos trazidos por Betti e Zuliani (2002) são: “discussões sobre temas da atualidade ligados à cultura corporal de movimento, leitura de textos, dinâmicas de discussão em grupo, matérias de jornais e revistas, uso de vídeo/TV, mural de notícias e informações, organização de campeonatos pelos próprios alunos, trabalhos escritos, pesquisas de campo, etc.”.

Esta temática já vem sendo bastante discutido pela área da Educação Física buscando não mais ensinar os alunos de maneira superficial de modo que apenas se supervalorize a prática pela prática. Por esse motivo, é esperado que os futuros professores conseguissem inovar em suas estratégias didático-metodológicas a fim de proporcionar aos alunos um amplo conhecimento sobre a cultura corporal de movimento e seus reflexos na sociedade.

Refletindo sobre as estratégias utilizadas para trabalhar os conteúdos atitudinais, elas se demonstraram tanto em momentos mais relacionados com a prática como em momentos de

conversa e debates. Porém, como discutido na questão um, parecem estar presentes nas aulas de Educação Física apenas para amenizar situações problemas dentro da turma e/ou estimular o trabalho em equipe visto que isso é uma das grandes questões que envolvem os jogos e os esportes coletivos. Citando umas das respostas dadas pelos estudantes:

“Os atitudinais estão normalmente presentes em todas as aulas já que estão ligados a forma como os alunos agem e interagem uns com os outros. Realizam-se atividades guiadas de acordo com o desejo do professor, como um trabalho em equipe, por exemplo, pode ser realizado em uma aula prática (estudante III).”

Os conteúdos atitudinais buscam trabalhar as normas, os valores e as atitudes (BRASIL, 1998b; COLL, 1998; DARIDO, 2005, ZABALA, 1998). E ele pode ser desenvolvido através de leituras, discussões, debates, vivências práticas assim como citadas pelos respondentes. Contudo, essas atividades podem trazer à tona temas como a violência, a cooperação, a competição, o coletivo, a justiça, a autoridade, o respeito e como tudo isso aparece na cultura corporal de movimento e na nossa sociedade, não restrito somente ao que acontece dentro da aula (DARIDO, 2005).

Além disso, uma estudante relatou que: “(...) durante a aula, quando surgiam questões atitudinais, buscava resolver com o grupo e frisar a importância” (estudante II). Ou seja, além de reforçar a ideia de que estão restritos aos relacionamentos entre colegas, os conteúdos atitudinais ainda não buscam ser ensinados pelos professores, mas resolvidos em casos necessários. Esta lógica também é apresentada por autores que ressaltaram que desde a introdução da Educação Física na escola a dimensão atitudinal tem aparecido muitas vezes de forma implícita (DARIDO, 2005; MARTINS e FREIRE, 2008). Ou seja, aparecia em alguns momentos, contudo não estava previsto no planejamento das aulas.

Uma das alunas respondentes se destacou nessa resposta trazendo inúmeros exemplos de estratégias utilizadas por ela em seus estágios: “Para conteúdos procedimentais, circuitos motores, percursos, atividades dirigidas e semi guiadas, proposta de problemas motores, jogos e brincadeiras. Para conteúdos atitudinais: proposta de dilemas morais e éticos; rodas de conversa e debate; proposição de trabalhos em equipe e individual; proposição de situações incômodas/não esperadas dentro dos jogos e brincadeiras. Para conteúdos conceituais: estímulo a pesquisa, produção de trabalhos escritos, falados, apresentados, rodas de conversa, explicação e exposição de material (estudante VII).”

Sendo assim, mostrando que alguns alunos da formação inicial conseguem se destacar de maneira criativa frente às estratégias possíveis de se utilizar para as três dimensões de conteúdo. Essa maneira criativa pode estar vinculada a características individuais que estimulam o aluno a usar diferentes estratégias que buscam alcançar seus objetivos da melhor forma possível. Podem estar pautadas em experiências de vida nas disciplinas, mas possivelmente vai para além obtendo conhecimentos que o farão crescer de forma positiva de maneira em que também favorece a construção das aulas de Educação Física na escola.

Para Souza e Palma (2009), o papel da escolarização e conseqüentemente da disciplina Educação Física é possibilitar a reflexão sobre o ser-estar no mundo e das relações que se estabelecem para a construção do conhecimento. Sendo assim não é relevante que a Educação Física promova apenas a prática pela prática sem que haja uma reflexão sobre as ações que colaborem para uma educação para a emancipação.

A questão número quatro do questionário procurou identificar em qual dos três estágios obrigatórios (na educação infantil, ensino fundamental ou médio) os respondentes procuraram se preocupar de forma mais significativa com os conteúdos de ensino e sua relação com a prática pedagógica. Em seguida eles deveriam justificar sua escolha.

Nas respostas obtivemos que: oito dos estudantes relataram ter maior preocupação no estágio do ensino médio; cinco estudantes relataram ser no estágio da educação infantil; e, dois responderam ser no estágio realizado no ensino fundamental (tabela 5).

Tabela 5. Número de alunos e a escolha do nível de ensino no qual se preocuparam de forma mais significativa com os conteúdos de ensino e a relação com a prática pedagógica.

	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
Número de alunos	5	2	8

Dentre os principais motivos para a escolha da educação infantil como o estágio em que os estudantes mais se preocuparam com os conteúdos de ensino e a sua relação com a prática pedagógica foram que, por ser o primeiro estágio oferecido pelo currículo do curso de Educação Física, ainda não tinham tanta experiência. Um dos estudantes relatou que por esse motivo “não planejar ou planejar mal era sinônimo de “perder o controle” da aula” (estudante VI). Além disso, os estudantes estagiários mencionaram sobre a idade das crianças terem sido outro elemento desafiador, por não saber “o que ensinar, como ensinar e como falar com os alunos” como exemplificou outro respondente (estudante XIII).

Cabe-nos ressaltar que esses estudantes não se sentiram preparados para finalmente atuarem como professores, assim como também demonstraram estar perdidos à maneira de ensinar e quais conteúdos tratar. Esse contexto nos faz refletir sobre o momento em que os estágios supervisionados estão inseridos no curso e quais são os conteúdos que são desenvolvidos na formação inicial precedente a isso.

Autores questionam sobre a inserção dos estágios obrigatórios somente nos semestres finais dos cursos de formação inicial (BARROS, SILVA e VASQUEZ, 2011; DINIZ, 2007 citado por RODRIGUES, 2013; MARCON, 2013). Para Marcon (2013) se faz necessário aproximar o contexto da formação inicial com a realidade da Educação Básica, e para isso é preciso que as práticas pedagógicas sejam estruturadas de maneira que os futuros professores se insiram paulatinamente no mundo da docência (MARCON, 2013, pág. 137). Esse mesmo autor ainda sugere que se usem estratégias como a observação de aulas e que depois se analise criticamente e que sejam feitos debates para que, aliados aos momentos de planejamento e de intervenção docente, os futuros professores possam refletir sobre a atuação docente e o papel do professor.

Quanto mais cedo e mais profícuo for o contato dos cursos de formação com a realidade escolar maior serão as possibilidades de proporcionar aos futuros professores uma formação crítica, reflexiva, contextualizada e criativa (MARCON, 2013). Evitando assim um choque com a realidade durante os estágios supervisionados. Esse contexto em que vivemos na formação inicial alimenta a ideia de que o estágio é só o momento de colocar em prática a teoria aprendida, contudo isso já vem se mostrando inadequado e insuficiente para a formação de professores (BARROS, SILVA e VASQUEZ, 2011; DINIZ, 2007 citado por RODRIGUES, 2013; MARCON, 2013). Comprovado pelos cinco estudantes dessa pesquisa que relataram “não ter experiência” suficiente no primeiro estágio e esse acarretou em um dos principais motivos por terem se preocupado de forma mais significativa com os conteúdos de ensino no contexto da prática pedagógica.

Nesse momento cabe nos questionarmos sobre a justificativa “experiência” como medida de preocupação com os conteúdos de ensino no contexto da escola. Esses estudantes relataram ter se preocupado por que demonstraram ter pouca experiência e então se fazia necessário pensar nos conteúdos que iam ensinar, mas isso quer dizer que após anos de atuação docente, quando a “experiência” já for maior, não será mais necessário se preocupar de forma significativa com os conteúdos de ensino?

Alguns professores de Educação Física já em atuação demonstram um descaso grande com o planejamento de ensino e com os conteúdos aplicados por sentirem que já tem bastante repertório de prática em sua vida. Um exemplo foi um estudo de Sanchotene e Molina Neto (2013) que buscou analisar as relações entre as experiências anteriores dos docentes – em suas formações acadêmicas, vivências extraescolares e trajetórias profissionais – com a escolha de determinados conteúdos de ensino que evidenciou, naquele contexto, que a prática pedagógica dos professores de Educação Física ancora-se fortemente em suas experiências. E nesse mesmo caso ainda afirmou que quando a formação inicial era citada, aparecia apenas como subsídio no sentido de atividades a serem desenvolvidas com os alunos ou como algo a ser superado.

Em outro estudo realiza por Molina Neto (1996) citado por Bossle (2002), é ressaltado que o trabalho docente do professor de Educação Física é baseado no fazer, desta forma justificando a polêmica em torno do ato de construção do planejamento e de escrever planos de aula. Contudo, hoje já sabemos da importância da organização dos conteúdos, com objetivos claros e uma avaliação digna que não sejam só pautados na prática e na experiência dos professores, para que assim os alunos tenham uma progressão do conhecimento que desencadeará em uma aprendizagem significativa sobre diversos temas da cultura corporal de movimento.

Ainda discutindo os resultados encontrados na questão número quatro que solicitava para que os estudantes marcassem e justificassem em qual estágio se preocuparam de forma mais significativa com os conteúdos de ensino e a prática pedagógica, cinco dos oito estudantes que optaram pelo ensino médio como o que se preocuparam de forma mais relevante declararam fazer isso porque somente nesse momento do curso perceberam a necessidade da produção de sentido dos conteúdos para que os alunos tivessem uma aprendizagem significativa, isso fez com que também percebessem a importância de trabalhar os três tipos de conteúdo, mas principalmente envolver os conteúdos conceituais dentro das aulas. Dentre algumas falas dos alunos estão:

“(…) Só adquiri o entendimento da produção de sentido do conhecimento para os alunos no último estágio, e acredito que por isso houve uma maior reflexão e preocupação nesse momento.” (estudante VII).

“(…) O estágio do ensino médio foi o que mais houve preocupação e entendimento sobre a importância dos conteúdos de ensino e um planejamento mais completo abrangendo o procedimental, atitudinal e conceitual.” (estudante III).

“(...) Acho muito fácil pensar em conteúdos procedimentais e atitudinais, mas quando é preciso pensar em conteúdos conceituais é mais difícil, ainda mais em como passar esses conteúdos de forma que ocorra aprendizado dos alunos de fato.” (estudante V).

Okimura e colaboradores (2006) afirmaram que o contexto didáticos-metodológicos pautados na prática que cercou a Educação Física por muito tempo acarretou em uma ausência de sentido e significado para os alunos. E até hoje se vê traços dessa cultura nas escolas e nos cursos de formação. Percebemos que através dessa pesquisa só ao final do curso, no último estágio obrigatório realizado, que os estudantes aprenderam sobre a importância de ensinar aos alunos conteúdos que sejam significativos para eles, relacionando com a cultura e o meio em que vivem.

Os conteúdos conceituais têm um papel essencial para que os estudantes compreendam como o movimento está presente em suas vidas e quais as suas implicações (Freire & Oliveira, 2004). Os mesmos autores ainda afirmam que para a aprendizagem desses conteúdos conceituais acontecer é necessário que os professores estabeleçam ligações entre conceitos e fatos apresentados em aula e os conceitos já previamente aprendidos pelos alunos, ou seja, que estejam envolvidos no meio e na cultura em que vivem.

Dentre as respostas dos estudantes que fizeram parte da pesquisa estão: “por não saber o que é realmente importante ensinar para o ensino médio, me preocupei em ensinar de acordo com o interesse dos alunos, e para isso precisei de mais tempo de planejamento para produzir sentido no conhecimento” (estudante VII). Ainda que a estudante se demonstrasse um pouco perdida com os conteúdos que podem ser desenvolvidos no ensino médio e, por isso, ela procurou saber dos interesses e necessidades dos alunos, não houve um descaso com os conteúdos conceituais e sua função de dar sentido a prática nas aulas.

Contudo, mais uma vez nos questionamos sobre quais os conteúdos que vem sendo ensinados antes da prática pedagógica dos estágios e quais suas contribuições para a formação dos futuros professores se esses ainda chegam com tantas dúvidas frente ao que ensinar e como ensinar. Souza e Palma (2009) vão afirmar que a Educação Física muitas vezes não apresenta uma sequência lógica como as outras disciplinas da escola com relação ao o que ensinar e quando ensinar e, por isso, os professores sentem dificuldades na seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino.

Hoje em dia já existem vários documentos que procuram sistematizar os conteúdos de ensino da Educação Física para cada ano escolar. Contudo, eles ainda são pouco difundidos e

utilizados pelos professores que acabam reforçando a cultura da Educação Física de que “não tem conteúdo” e “ensina sempre as mesmas coisas”. Além disso, é muito comum não encontrar nas escolas um plano de ensino, que deveria ser construído pelos professores de acordo com o contexto e meio social da escola, com a progressão e organização dos conteúdos por anos. E esse contexto fica ainda pior para os estudantes estagiários que chegam para realizar sua prática pedagógica durante alguns meses, mas ficam completamente descontextualizados pela falta do documento e todas as informações que conseguem são através do “boca-a-boca”.

Ainda analisando os conteúdos encontrados na questão número quatro que envolviam as respostas dadas para o ensino médio: dois alunos falaram que se preocuparam mais com os conteúdos no ensino médio em relação à prática pedagógica porque nessa idade existe uma maior criticidade e argumentação por parte dos alunos, desencadeando maiores debates em aula. Associado a essa possibilidade está o fato de que os adolescentes possuem a capacidade de refletir sobre suas próprias experiências já vividas com a disciplina, além de analisar, comparar, abstrair e tomar decisões em prol de algo comum para o grupo ao qual pertence.

Contudo, se é necessário se preocupar de forma mais significativa com os conteúdos no ensino médio devido aos melhores argumentos e criticidade dos alunos, como dito os respondentes, de forma que esses parecem estar se referindo mais aos conteúdos conceituais. Cabe questionar aqui se não são trazidos debates para o ensino fundamental, principalmente anos iniciais, por esse mesmo motivo, contudo nesse caso, por uma possível falta de criticidade e/ou argumentação. Fica aqui o questionamento se mais do que os conteúdos procedimentais que ainda são o foco da Educação Física do ensino fundamental não faltam conteúdos conceituais que debatam questões como, por exemplo, a obesidade, a saúde, o machismo e a homofobia, doping e justiça, etc. de forma que respeitem o nível de capacidade e necessidade dos alunos, mas que sejam incluídos estes debates desde cedo.

De forma menos expressiva dois alunos marcaram o ensino fundamental como o estágio em que se preocuparam de forma mais significativa com os conteúdos relacionados com a prática pedagógica. Um dos motivos que apareceu na resposta dos dois alunos foi que nesse estágio deram aula individualmente, característica que pode ter acontecido especialmente no semestre em que desenvolveram o estágio e de acordo com o professor orientador responsável.

A descrição que segue analisa as respostas dos estudantes referente à questão número cinco que pedia que esses relatassem qual dos tipos de conteúdos de ensino (procedimental, conceitual e atitudinal) eles tiveram mais facilidade e mais dificuldade para ministrar durante seus períodos de estágio. Dos 15 alunos que participaram da pesquisa 13 responderam falando qual o tipo de conteúdo tiveram maior facilidade e dificuldade. Dois alunos não especificaram o tipo de conteúdo, mas relataram que dos conteúdos que desenvolveram qual foi mais fácil e difícil. Além disso, dos 13 respondentes, sete não justificaram e cinco justificaram o motivo de sua resposta.

Analisando os resultados encontramos que: nove alunos responderam que tiveram maior facilidade nos conteúdos procedimentais; três alunos falaram ter facilidade nos conteúdos conceituais; e, apenas um nos atitudinais. Para as dificuldades: sete estudantes responderam ter dificuldade com os conteúdos atitudinais; quatro com os conteúdos conceituais; e, somente dois relaram ter dificuldade com os procedimentais. Assim como mostramos na tabela a baixo (tabela 6):

Tabela 6. Número de alunos que responderam suas facilidades e dificuldades referentes aos tipos de conteúdos de ensino durante os estágios obrigatórios.

	PROCEDIMENTAL	CONCEITUAL	ATITUDINAL	NÃO RESPONDERAM
Facilidade	9	3	1	2
Dificuldade	2	4	7	2

Os resultados encontrados nessa questão só reforçam a discussão que os cursos de formação ainda trabalham de forma muito mais expressiva os conteúdos de maneira procedimental. Sendo assim, ao chegar à prática pedagógica dos estágios os estudantes demonstram mais domínio de ensinar essa dimensão do conteúdo.

Em um estudo realizado por Dudeck e Moreira (2011) que procurou analisar quais os conhecimentos dos professores de ensino superior sobre as dimensões de conteúdo na Educação Física encontrou que esses professores quando indagados sobre os conteúdos procedimentais que trabalham em suas aulas, além de conteúdos conceituais e atitudinais também terem sido listados, os conteúdos procedimentais apresentados estão predominantemente ligados ao movimento, mais especificamente a fundamentos técnicos e táticos, assim como habilidades motoras. Dessa forma, os autores concluíram que as

experiências vivenciadas na formação inicial ainda influenciam a ação pedagógica desses professores.

Ao mesmo tempo em que os conteúdos procedimentais foram os que se destacaram dentre as facilidades, para as dificuldades encontradas pelos alunos estão principalmente os conteúdos atitudinais.

Masetto (2009), citado por Dudeck e Moreira (2011), relata que os conteúdos atitudinais compreendem o ponto mais delicado da aprendizagem, porque deve ser incorporado à prática profissional valores éticos, sociais, culturais, antropológicos, econômicos que precisam ser explicitados, discutidos e analisados para orientar estas mesmas decisões, sendo que esses aspectos devem estar presentes não só no “discurso” dos professores, mas também nas suas atitudes e comportamento.

Esses conteúdos têm pouca visibilidade nos cursos de formação inicial e por isso os estudantes se demonstraram tão despreparados ao ter que utiliza-los em suas práticas pedagógicas dos estágios. Além dos atitudinais, também é possível destacar o relato de alguns estudantes que justificaram ser os conteúdos conceituais os de maior dificuldade de ministrar:

“(…) O conteúdo mais difícil de ministrar foi o conceitual, pois exige uma fundamentação maior a ser exposta aos alunos. O protagonismo da aula não passa tanto pela parte prática.” (Estudante XII).

“(…) O procedimental teve mais facilidade, já que são conteúdos que abordam o como fazer. O que mais tive dificuldade foi o conceitual, visto que aborda conteúdos que esperamos que o aluno analise e compreenda de forma crítica.” (estudante V).

“(…) Maior dificuldade: conceitual, visto que a cultura da Educação Física não possui este conteúdo de ensino tão presente e nossa formação é incompleta no sentido de nos auxiliar a encontrar diferentes alternativas de passar este conteúdo de ensino.” (estudante III).

Segundo Coll et al. (1998) a aprendizagem dos conteúdos conceituais permite que o aluno seja capaz de utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação. Se essa aprendizagem não acontece de forma significativa para o aluno unindo os fatos e conceitos com os conhecimentos prévios desse estudante, provavelmente ele só será capaz de reproduzir e logo se esquecerá do “aprendizado” (DUDECK e MOREIRA, 2011).

Sendo assim, os cursos de formação em Educação Física deveriam criar novas estratégias de conceituação e utilização desses conteúdos de ensino de forma que proporcione

aos alunos um aprendizado significativo, pois somente assim ele terá a compreensão dos mesmos e entenderá a necessidade de incorporá-los em sua prática.

Ainda que essa questão tivesse questionado os conteúdos nos quais os estudantes tiveram mais facilidade e dificuldade não é possível dizer com clareza o nível de utilização desses dentro das suas práticas pedagógicas nos estágios. Contudo, Coll et al. (1998) ressalta que apenas uma dimensão abordada de forma isolada não contribui para que aprendizagens significativas sejam produzidas.

Analisando os resultados encontrados na questão número seis do questionário, que solicitava aos estudantes que relatassem de forma descritiva o que aprenderam sobre os tipos de conteúdos de ensino nas disciplinas do curso de graduação, encontramos que: 14 alunos informaram terem aprendido o que são os três tipos de conteúdo, envolvendo exemplos, características e diferenças; três alunos relaram também ter aprendido sobre a forma de elaborar e abordar esses conteúdos na prática; dois alunos falaram ter aprendido sobre a importância dos conteúdos tanto para a prática docente como para o aprendizado dos alunos; e, um aluno não respondeu a pergunta envolvendo seus aprendizados.

Sendo assim, entendemos que nos cursos de formação inicial se é ensinado o que são os conteúdos de ensino, seus conceitos e exemplos que podem ser trabalhados dentro das aulas de Educação Física. Contudo, esses conteúdos ainda são tratados de uma maneira muito teórica de modo que pouco se ensina sobre como podem ser aplicados na prática pedagógica dos futuros professores. Alguns alunos trouxeram relatos como: “(...) aprendi a base para ministrar minhas aulas, porém de forma rasa...” (estudante XI); “(...) As disciplinas da graduação acabam falando muito sobre o conceito dos conteúdos de ensino, mas pouco de como colocá-los na prática e isso acaba sendo prejudicial na nossa formação.” (estudante III).

Os chamados sistemas formais de ensino – nos quais os cursos de formação básica podem ser incluídos - envolvem geralmente situações de ensino e aprendizagem distantes daquelas circunstâncias de atuação prática, ocorrendo quase sempre de forma descontextualizada, episódica, esporádica e situada em momentos isolados do período da formação (REALI e MIZUKAMI, 2002 citados por MARCON, GRAÇA e NASCIMENTO, 2011).

Para Marcon, Graça e Nascimento (2011), é necessário que na formação inicial se aprenda sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo. Esse é concebido como o responsável

por transformar o conhecimento do conteúdo dos professores em conhecimento ensinável e compreensível para os alunos no qual darão aula. Segundo esses mesmo autores, para o desenvolvimento desse conhecimento na formação inicial em Educação Física, tem sido recomendada a aproximação entre os contextos de formação e da Educação Básica, especialmente por meio de estratégias de práticas pedagógicas (MARCON, GRAÇA e NASCIMENTO, 2011).

Sendo assim, não basta para a formação de professores se deter ao ensino de conceitos se eles serão utilizados na prática. Corroborando com Pimenta e Lima (2006) que afirmam que o exercício de qualquer profissão é prático visto que se aprende a fazer algo ou ação. Percebemos analisando as respostas que mesmo que os estudantes entendam sobre seu conceito e sua função, a importância no processo de ensino-aprendizagem não é clara o suficiente para que os alunos fomentem suas práticas pedagógicas nos estágios.

Dois alunos em momentos diferentes do questionário relaram só ter utilizado no planejamento de ensino as três dimensões de conteúdo por “exigência do professor orientador”. Evidenciando que os alunos ainda não incorporaram em suas práticas pedagógicas essas questões como algo que vai ser realmente relevante para a construção da educação básica.

Além disso, somente quatro estudantes especificaram o que aprenderam sobre cada tipo de conteúdo de ensino e esses se demonstraram bem restritos aos conceitos básicos: os conteúdos procedimentais envolvem o “saber fazer” e estão relacionados com a prática da aula; os conteúdos conceituais são o “saber sobre” que se relacionam com a teoria da aula segundo o estudante XIII; e os conteúdos atitudinais são o “saber ser” que envolvem os “aspectos atitudinais dentro das aulas” (estudante XII).

Concomitante as informações referentes ao que aprenderam sobre os conteúdos de ensino, os estudantes deveriam indicar quais as disciplinas que trabalharam com essa temática. Para essa pergunta encontramos que basicamente são trabalhados esse tema nas disciplinas que precedem os estágios supervisionados, chamadas de Fundamento da Educação Física em todos os níveis; as disciplinas dos estágios obrigatórios; a disciplina de Currículo e Planejamento da Educação Física Escolar; e, de forma menos expressiva alguns alunos citaram também as disciplinas de Pedagogia do Esporte; Aprendizagem Motora; Fundamentos da Educação Física Especial; e, disciplinas de esportes. Assim como é possível observar na tabela sete.

Tabela 7. Número de alunos que citou as disciplinas que trabalham com a temática dos conteúdos de ensino.

DISCIPLINAS	NÚMERO DE ALUNOS
Fundamentos da Educação Física na Educação Infantil	8
Fundamentos da Educação Física no Ensino Fundamental	12
Fundamentos da Educação Física no Ensino Médio	10
Estágio Infantil	6
Estágio Fundamental	8
Estágio Ensino Médio	8
Currículo e Planejamento	9
Pedagogia do Esporte	1
Disciplinas de Esportes	2
Aprendizagem Motora	1
Educação Física Especial	1

Através desses resultados foi possível analisar que as disciplinas mais citadas pelos estudantes são aquelas de cunho pedagógico. A partir disso cabe-nos interpretar que essas disciplinas são as que mais tratam do tema dos conteúdos de ensino, são elas as disciplinas que vem previamente à prática pedagógica e as próprias disciplinas de estágios supervisionados. Dar importância e significado aos conceitos num processo de aproximação com o concreto de sua utilização permite ao estudante materializar os conteúdos estudados (PIRES, 2016). Ou seja, as disciplinas mais citadas têm conseguido de forma mais efetiva trabalhar com esses conteúdos e relaciona-los com o momento de colocar em prática.

No estudo realizado por Pires (2016) foi possível identificar através das respostas dadas para marcas relevantes positivas do processo de construção da identidade docente que as disciplinas do curso se constituíram como uma destas marcas. Foi possível destacar naquele contexto que indicar disciplinas específicas estava atrelada a atitude pedagógica do professor e ao caráter aplicativo de seus ensinamentos. Ou seja, elas se tornaram significativas por ser possível ligar os conceitos a um processo de aproximação com a realidade de sua utilização permitindo ao estudante materializar os conteúdos estudados.

Nos resultados encontrados nesse estudo, as disciplinas mais citadas que, segundo os estudantes que responderam o questionário, desenvolveram a temática dos conteúdos de ensino foram as de caráter pedagógico. Sendo assim, essas disciplinas demonstram de forma mais expressiva que as disciplinas relacionadas às práticas esportivas, por exemplo, uma relação de concretização e aplicabilidade dos tipos de conteúdos de ensino na educação básica.

Há uma necessidade nos cursos de formação inicial a utilização de formas diferenciadas de ensino, que, idealmente, deveriam ser expressivas a todas as disciplinas do currículo e não só às denominadas disciplinas pedagógicas (PERDIGÃO, 2002 citado por MARCON, 2013). Para Pires (2016), as discussões teóricas implementadas nas disciplinas precisam favorecer a construção e reconstrução de conceitos pautados na realidade didático-pedagógica dos professores e na cultura docente atual das escolas.

Os projetos pedagógicos que orientam os cursos de formação de professores em Educação Física devem propor a preparação gradual dos estágios curriculares e a aplicação dos conteúdos de ensino de forma que essa temática deveria estar impregnada nas demais disciplinas e não só nas chamadas pedagógicas.

Seguindo a análise realizada de acordo com as respostas obtidas no questionário, para a questão número sete, oito estudantes responderam a pergunta expondo qual era a função dos conteúdos de ensino no planejamento escolar assim como foi solicitado. Os outros sete participantes responderam a pergunta relatando sobre outras coisas relacionadas ao planejamento escolar e os conteúdos, mas sem expor de forma clara quais eram suas funções assim como solicitado.

Dentre as respostas que cumpriram o que foi solicitado encontramos estudantes que entendem a função dos conteúdos de ensino como o “norte” para o aprendizado dos alunos, que busca estabelecer o que se ensina e o que se aprende dentro das disciplinas. Além disso, um aluno citou que a função dos conteúdos de ensino é de “dar sustentação aos objetivos definidos” (estudante XIV), o que vai de acordo com Coll et al. (1998) que considera que os conteúdos de ensino se apresentam como o elemento fundamental do currículo que concretiza as metas e objetivos propostos (COLL, 1998).

Os estudantes também ressaltaram que os conteúdos de ensino, organizados de acordo com as capacidades e necessidades, devem proporcionar ao aluno um conhecimento amplo e

completo relacionado com o contexto sociocultural em que vivem atribuindo assim maior significado a aprendizagem. Alguns autores já vêm ressaltando que, organizado pedagógica e didaticamente, os conteúdos de ensino, formados por conhecimento, habilidades, valores e atitudes, procuram a absorção e assimilação ativa pelos alunos para que possa ser aplicado por eles ao contexto das suas vidas diárias (LIBÂNEO (1994); COLL et al. (1998); ZABALA (1998); DARIDO, (2001)).

Contudo, analisando os resultados encontrados nessa questão com os já encontrados no decorrer do questionário nos parece que mesmo que esses estudantes demonstrem conhecimento sobre o conceito de conteúdo de ensino e sua função, de estabelecer o que os professores vão ensinar e o que os alunos vão aprender, eles ainda não recebem conhecimentos suficientes no curso de formação para que esse seja utilizado no contexto das práticas pedagógicas dos estágios. Os conteúdos de ensino são utilizados pelos estudantes como guia, contudo, pensando nas estratégias de ensino.

Além disso, se demonstrou que mesmo que haja um entendimento de que os conteúdos de ensino compreendem o universo de tudo que se ensina e se aprende, analisando juntamente com as outras questões que envolveram o questionário, esse universo tem se mostrado bastante restrito. Pois, por exemplo, os esportes ainda tem se mostrado superiores a todas as outras práticas da cultura corporal sem que seja possível relacionar esse tema com conhecimentos da nossa cultura e da sociedade em que vivemos.

Ou seja, ainda que os estudantes demonstrem conhecimento, esse último não consegue dar significado a prática pedagógica. Aqui podemos perceber que merece uma melhor atenção por parte das diferentes disciplinas do curso uma discussão mais ampliada para além do conceito dos conteúdos de ensino e sim um trato pedagógico de como os conteúdos podem ser utilizados na ação pedagógica dentro da sala de aula, no dia-a-dia do ser professor.

Concomitante aos resultados encontrados para a função dos conteúdos de ensino no planejamento escolar, um número expressivo de alunos demonstrou ainda não ter domínio e entendimento sobre essa função.

Com relação às respostas encontradas para a última questão do questionário onde os estudantes relataram quais os conteúdos de ensino estavam presentes na escola: foram citadas nove vezes que os esportes são os conteúdos que mais são desenvolvidos na escola. Além desses conteúdos, também foram citados os jogos e as brincadeiras que, segundos os

estudantes que citaram, pareciam mais momentos de recreação do que uma aula com objetivos pedagógicos.

Os estudantes relataram em que em alguns casos (principalmente anos iniciais do ensino fundamental) quando chegaram à escola para realizar a prática pedagógica não havia professor de Educação Física. As crianças tinham durante a semana um momento livre que era chamado de “Educação Física” e isso tornava mais difícil o início da prática pedagógica. Foram citados também casos de observação das aulas no ensino médio em que os alunos eram apenas largados e podiam jogar o que queriam ou apenas não fazer nada e esperar o tempo passar, isso só reforça a cultura da Educação Física de ser vazia de conteúdo quando é aplicada por professores já desestimulados com a profissão ou com a educação pública.

Culturalmente a Educação Física no Brasil enfrenta essa realidade de uma hegemonia muito grande dos esportes frente aos outros conteúdos. Na nossa cultura essa é uma das práticas que mais se destaca, principalmente com o apoio da mídia. Forquin (1993) citado por Darido (2012) afirma que o conteúdo que se transmite na Educação é sempre alguma coisa que nos precede, ultrapassa e institui-nos enquanto sujeitos humanos. O Brasil possui uma tradição e um conhecimento ligado principalmente ao jogo, à ginástica e ao esporte (DARIDO, 2012).

Segundo Kunz (1995), o esporte como conteúdo hegemônico impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física, tais como o sentido expressivo, criativo e comunicativo. Um estudo realizado por Betti (1999) observou que, na análise do discurso dos alunos de Educação Física do ensino fundamental, eles reclamam por conteúdos mais diversificados. Os resultados deste trabalho mostraram que os conteúdos parecem restringir-se à prática, ora da ginástica como formas de aquecimento, ora aos fundamentos e ao jogo esportivo propriamente dito.

Ainda que se faça necessário abrir o leque de conteúdos presente no currículo da Educação Física escolar brasileira, é muito importante que esses conteúdos não sejam ensinados e aprendidos pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer (dimensão procedimental), mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos (dimensão conceitual) e um saber ser (dimensão atitudinal), de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física escolar.

O relato de uma das estudantes traz mais uma causa da grande presença dos esportes nas escolas:

“(…) Ao longo dos estágios trabalhei muitos conteúdos, mas o mais presente sempre foi o esporte. Isso se deve também, em grande parte, a organização do nosso currículo, que ainda prioriza o ensino dos esportes e nem tanto de outras práticas corporais, então acabamos aprendendo muito mais sobre como dar aulas com diferentes esportes em detrimento de outras práticas.” (estudante V).

Ao planificar, o estagiário confronta-se com as suas ideias e crenças, com os seus conhecimentos teóricos e a realidade do contexto no qual irá ser desenvolvida a sua planificação. Darido (2012) que afirma que os professores experimentaram por mais tempo e, provavelmente com mais intensidade, as experiências esportivas.

Sendo assim, os cursos de formação de professores deveriam acrescentar em seus currículos uma quantidade maior de disciplinas que envolvam outros conteúdos para que esses possam ser levados para dentro da escola procurando desenvolver cada vez mais a educação brasileira e a cultura em que vivemos.

A partir desse contexto que encontramos, foi solicitado aos alunos, também na questão oito, que dessem sugestão de novos/outros conteúdos para a Educação Física escolar. Para essa questão foi relatado: práticas rítmicas/dança, lutas, atividades de aventura/natureza, práticas circenses, noções de saúde aplicadas a Educação Física, tecnologias da informação/artefatos midiáticos, esportes não tradicionais.

Segundo uma estudante que respondeu o questionário:

“(…) A Educação Física deve olhar mais para as tantas outras práticas existentes atualmente e realizar um planejamento onde os conteúdos sejam muito mais diversificados e envolvam a realidade em que os alunos estão inseridos para que eles vejam significado no que está sendo passado e consigam produzir conhecimento a partir disso.” (estudante III).

Darido (2012) relata que a inclusão e a possibilidade das vivências das ginásticas, dos jogos, das brincadeiras, das lutas, das danças podem facilitar a adesão do aluno dentro das aulas na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação. Para que o professor ensine esses conhecimentos na escola é muito importante que se faça uma seleção, e torne eles interessantes e decodificáveis para a compreensão dos alunos tenha resultados efetivos.

A dever da Educação Física valorizar toda a gama da cultura corporal de movimento buscando capacitar os alunos a usar de forma autônoma o seu corpo e mover-se de maneira consciente, entendendo como, quando e porque realizar atividades ou habilidades motoras (ROSÁRIO E DARIDO, 2005; FREIRE E OLIVEIRA, 2004).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos através das respostas do questionário aplicado aos estudantes de Educação Física do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio grande do Sul que ainda é necessário dar mais atenção ao ensino dos tipos de conteúdo de ensino para os futuros professores da área.

Retomando ao problema da pesquisa que procurava identificar como os conteúdos de ensino são percebidos e utilizados pelos estudantes estagiários nas suas experiências dos estágios de docência concluímos que:

Ainda que os estudantes tenham mostrado entendimento sobre os conceitos dos conteúdos de ensino, esses conteúdos são tratados pelos cursos de formação de maneira muito teórica de modo que pouco se ensina sobre como podem ser aplicados na prática pedagógica dos estudantes. Deste modo, esses estudantes demonstraram certa fragilidade nas respostas que confirmam certo obstáculo para a utilização dos diferentes tipos de conteúdos de ensino.

Para que seja possível um ensino mais efetivo, a pesquisa mostrou que seria importante que essa temática fosse trabalhada em todas as disciplinas do ensino superior e não apenas naquelas que de caráter pedagógico.

Ademais, mesmo que os estágios estejam posicionados da metade para o final do curso cumprindo a ideia, muito criticada, que chegou a hora de colocar em prática os conhecimentos aprendidos (BARROS, SILVA e VASQUEZ, 2011; DINIZ, 2007 citado por RODRIGUES, 2013; MARCON, 2013). Os alunos demonstraram ainda sentir insegurança na hora de exercer a função de professor. Esses estudantes também demonstraram dúvidas sobre como, quando e o que ensinar. O que atesta que para proporcionar aos futuros professores uma formação crítica, reflexiva, contextualizada e criativa se faz necessário que as que sejam inseridas práticas pedagógicas desde o início do curso de formação (MARCON, 2013).

Na prática pedagógica realizada nos estágios foi possível concluir que os estudantes ainda demonstraram estar reféns de uma Educação Física historicamente construída que priorizou o ensino dos conteúdos procedimentais, que envolvem principalmente os esportes tradicionais. Dessa forma os conteúdos atitudinais e conceituais ficam restritos na prática e as estratégias utilizadas pelos alunos poderiam ser melhores desenvolvidas se esse conhecimento fosse melhor esclarecido para os alunos.

Através dessa pesquisa conseguimos cumprir os objetivos propostos que procuravam analisar como os conteúdos de ensino são percebidos e utilizados pelos estudantes estagiários nas suas experiências dos estágios de docência. Propostas de novos possíveis estudos seriam investigar não só a perspectiva dos alunos, mas também dos professores do curso de formação. Ou relacionar esses conhecimentos dos alunos sobre os conteúdos de ensino com os planejamentos e a observação das aulas.

Esse estudo sofreu algumas limitações como: a amostra da pesquisa. Além disso, a fragilidade do tempo para o processo de análise dos conteúdos, que poderiam ter sido mais detalhadas e aprofundadas se a pesquisa tivesse sido iniciada de forma efetiva antes do que foi.

É necessário que a Educação Física como disciplina que compõe o currículo da educação básica se fortaleça e mostre seu real valor didático-pedagógico que é contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, criativos e autônomos. Para isso, a formação dos futuros professores deve trabalhar de forma conjunta com a realidade da educação básica.

REFERÊNCIAS

1. ARAÚJO, S. N.; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. Os conteúdos de ensino da Educação Física: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 51, p. 205-221, julho/2017.
2. ARAÚJO, S. N. **Cultura corporal de movimento na escola e cultura corporal de movimento da escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da educação física escolar**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
3. AROEIRA, K. P. Processos didáticos da Educação Física na formação e na escola. **FIEP BULLETIN**, v. 84 Special Edition, article I, 2014.
4. BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
5. BARROS, J. D. S.; SILVA, M. F. P.; VÁSQUEZ, S. F. **A prática docente mediada pelo estágio supervisionado**. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB, v. 6, n. 2, p. 510 - 520, mai/ago, 2011.
6. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 26 de novembro de 2018.
7. BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, a. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
8. BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.
9. BETTI, M. Perspectivas para a educação física escolar. **Rev. paul. Educ. Fls.**, São Paulo, v. 5, n.(1/2), p. 70 – 75, jan./dez. 1991.
10. BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10 – 15, Junho/1996.
11. BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25 – 31, junho 1999.
12. BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31 - 39, janeiro/abril 2002.
13. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998a.
14. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, 3º e 4º ciclos**, v. 7, Brasília: MEC, 1998b.

15. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.
16. COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1998.
17. DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
18. DARIDO, S.C.; RANGEL, I.A.C. Os Conteúdos da Educação Física na Escola. In: **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.64-69, 2005.
19. DARIDO, S.C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. **Perspectivas da Educação Física escolar.** UFF, Niterói, v.2, n.1, p. 5- 25, 2001.
20. DARIDO, S. C. **Os Conteúdos na Educação Física Escolar.** São Paulo, 2005. Disponível em <<https://www.researchgate.net/publication/266186057>>. Acessado em 22 de novembro de 2018.
21. DARIDO, S. C. **Educação física na escola: conteúdos, duas dimensões e significados.** Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012. Disponível em <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41549>> Acessado em 22 de novembro de 2018.
22. DINIZ, J. E. P. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula.** Educação & Linguagem, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82 - 98, jan/jun, 2007.
23. DUDECK, T. S.; MOREIRA, E. C. As dimensões de conteúdo e a educação física: conhecimentos dos professores de ensino superior. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2011.
24. FIGUEIREDO, Z. C. Uma experiência de formação de professores de Educação Física na perspectiva do formar-se professor. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 1-11, 2009.
25. FONSECA, L. C. S.; FREIRE, E. S. Educação Física no Ensino Fundamental: os conteúdos conceituais propostos pelos professores. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, p.55-65, 2006.
26. FREIRE, E. S.; OLIVEIRA, J.G. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. *Motriz*, v.10, n. 3, p. 140-151, set./dez. 2004.
27. GAYA, A. *et al.* **Ciências do movimento humano: introdução a metodologia de pesquisa.** 1ª Edição, Artmed Editora, dezembro de 2008.
28. GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE.** Florianópolis, v. 1, p. 9-24, set. 2009.

29. JÚNIOR, M. B. M. S. **A Educação Física como componente curricular... ? ... Isso é história! Uma reflexão acerca do saber e do fazer.** Dissertação (Mestrado), Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.
30. KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Educação Física Escolar e esporte: uma vinculação (im)prescindível. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Universidade Estadual de Maringá, v. 11, n. 1, p. 61 – 70, 2012.
31. KUNZ, E. A. relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, Sc, n. 8, p. 47 - 54 Dez. 1995.
32. LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
33. MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D. Educação Física escolar e as três dimensões do conteúdo: tematizando os esportes na escola pública. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 147-165, abr./jun. 2014.
34. MALDONADO, C. T.; *et al.* As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 546-559, jan./mar. 2014.
35. MARTINS, C. D.; FREIRE, E. S. Conteúdos atitudinais nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 7, n. 3, p. 21 – 28, 2008.
36. MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 497-511, jul./set. 2011.
37. MARCON, D. **Conhecimento pedagógico do conteúdo: a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos.** 1ª edição, Caxias do Sul, EDUCS, outubro de 2013.
38. MOLINA NETO, Vicente. **La Cultura Docente del Profesorado de Educación Física de las escuelas públicas de Porto Alegre.** (Tese de Doutorado). Barcelona: Universidad de Barcelona, 1996.
39. MOREIRA, E. C.; TOJAL, J. B. A. G. A formação em programas de pós-graduação stricto sensu em educação física: preparação docente versus preparação para pesquisa. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 127-145, out./dez. 2009.
40. NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, p. 61-94, 2004.
41. OKIMURA, T. *et al.* **Estratégias para o ensino de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais da educação física no ensino fundamental.** In: Seminário de Metodologia do ensino de Educação Física. Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2006/comunicacoes_33.pdf>. Acessado em 26 de novembro de 2018.

42. PIRES, V. **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC.** Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
43. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.
44. **Projeto político pedagógico do curso educação física habilitação licenciatura.** Universidade federal do rio grande do sul escola de educação física comissão de graduação em educação física. Agosto, 2012.
45. RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.161-71, abr./jun. 2008
46. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.
47. RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação** v. 18, n. 55, out./dez. 2013.
48. ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz, Rio Claro**, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.
49. SANTOS, R. R. F. **A Educação Física de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental nas três dimensões dos conteúdos: considerações sobre a elaboração de um plano de um plano de trabalho didático com professores da rede estadual paulista.** Dissertação (Mestrado) – Ciências da Motricidade, Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96090>>. Acessado em 26 de novembro de 2018.
50. SANTOS, M. A. G.; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p. 65-78, jan./mar, 2011.
51. SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física um estudo de caso etnográfico. **Rev Bras Educ Fís Esporte (São Paulo)**, v. 27, n. 3, p. 447-57, Jul-Set 2013.
52. SOUZA, C. V.; PALMA, A. P. T. V. **Conteúdos, objetivos e estratégias no ensino da educação física: relações necessárias.** In: 4º CONPEF, Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, Universidade Estadual de Londrina,, julho, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralcartaz/resumocomoral32.pdf>>. Acessado em 26 de novembro de 2018.
53. TANI, G. *et al.* **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU, 1988.
54. ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Prezado (a) acadêmico (a)!

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar deste estudo por poder contribuir com o mesmo a partir de seus conhecimentos e experiências. Esse estudo busca analisar como os conteúdos de ensino são percebidos e utilizados pelos estudantes estagiários nas suas experiências dos estágios de docência. Desta forma, salientamos que será mantido sigilo total da sua identidade. Importante que você responda as questões abaixo a partir de seus aprendizados em todas as disciplinas do curso de Educação Física da UFRGS e de seus estágios já cursadas. Nas questões com alternativas, se for o seu caso, você poderá assinalar mais de uma.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo:		
Data de nascimento:	Idade:	Sexo: () Feminino () Masculino
Ano/semestre de ingresso:		
Curso matriculado atualmente: () licenciatura () bacharelado		
Possui outro curso de formação: () sim () não	Qual?	
Já trabalha ou trabalhou em escola: () sim () não	Qual?	
Já realizou estágio não obrigatório na área da licenciatura: () sim () não	Ano:	Local:

Dimensão de utilização:

1- Dê exemplos de conteúdos de ensino procedimentais, atitudinais e conceituais que você ministrou nos três estágios de docência do curso de licenciatura da ESEFID?

2 - Onde você buscou fundamentar a escolha e a utilização dos conteúdos de ensino ministrados nos três estágios de docência do curso de licenciatura da ESEFID?

() Disciplinas do curso () Pesquisas na internet () Pesquisas em livros na biblioteca () Documentos normativos sobre escola e educação – Quais?
 () Colegas do curso de licenciatura () Professores do curso de licenciatura da ESEFID () Outros - Quais?

3- Dê exemplos de atividades utilizadas por você para ministrar os conteúdos de ensino procedimentais, atitudinais e conceituais?

4- Em quais dos estágios obrigatórios você se preocupou de forma mais significativa com os conteúdos de ensino e sua relação com a prática pedagógica?

() EFI infantil () Ensino fundamental () Ensino médio

Explique sua resposta:

5 - Descreva qual o tipo de conteúdo de ensino (procedimentais, atitudinais e conceituais) que você teve mais facilidade/dificuldade para ministrar.

Facilidade:

Dificuldade:

Dimensão de conhecimento:

6- O que você aprendeu sobre conteúdos de ensino (procedimentais, atitudinais e conceituais) nas disciplinas do curso de graduação?

Indique as disciplinas que trabalhavam sobre a temática dos conteúdos de ensino.

7 - Descreva qual a função dos conteúdos de ensino no planejamento escolar.

8 - Nas suas experiências de estágio quais foram os conteúdos de ensino presentes no currículo escolar? A partir desta realidade quais novos/outros conteúdos de ensino você implementaria nas aulas de Educação Física.

Conteúdos da escola:

Sugestões de novos/outros:

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo analisar como os conteúdos de ensino são percebidos e utilizados pelos estudantes estagiários nas suas experiências dos estágios de docência.

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar deste estudo por poder contribuir com o mesmo a partir de seus conhecimentos e experiências. Se você concordar em participar deste estudo, terá que responder a um questionário, online ou pessoalmente, que contém dados de identificação e oito perguntas pré-elaboradas pela pesquisadora, com o tempo para resolução de aproximadamente 20 minutos. Sua participação é muito importante para que possamos construir informações necessárias para nossos estudos,

a partir da visão do estudante de Educação Física da ESEFID/UFRGS após os períodos de estágio. Dessa forma, as informações e os resultados oriundos desse estudo poderão contribuir para o desenvolvimento da nossa formação.

Cabe salientar que não haverá riscos de exposição a partir de seu questionário, tendo em vista que as informações não serão liberadas sem sua permissão por escrito, exceto se exigido por lei. A identidade dos participantes não será revelada, a menos que seja esse o desejo do entrevistado, e as informações que forem prestadas poderão ser utilizadas somente para fins científicos.

Você é livre para retirar-se da pesquisa a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar do estudo não acarretará em qualquer penalidade, perdas ou danos. Todos os procedimentos do questionário serão fornecidos gratuitamente. Não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Qualquer dúvida poderá ser esclarecida pela pesquisadora através do seu telefone/e-mail: (51) 98589-1082 / mari14magg@gmail.com, ou de sua orientadora, telefone/e-mail: (48) 99607-3864 / veruskapires03@gmail.com. Através do contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51) 3308-3629, você poderá recorrer se, em algum momento da pesquisa, você se sentir prejudicado (a) ou negligenciado (a) em seus direitos.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, portador (a) do CPF número _____ fui esclarecido (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, tendo tempo para ler as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de participar do estudo. Recebi informação a respeito dos procedimentos de pesquisa realizados, esclareci minhas dúvidas e concordei voluntariamente em participar deste estudo. Além disso, sei que terei liberdade de retirar meu consentimento de participar da pesquisa frente a estas informações. O pesquisador certificou-me também de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, exceto se liberados por mim com permissão por escrito. Fui informado (a) que caso existirem danos à minha imagem, causados diretamente pela pesquisa, terei direito à indenização, conforme estabelece a lei.

