

AS RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTOS DISCIPLINARES E QUESTÕES LIGADAS A DOCÊNCIA NA ESCOLA: AS PRÁTICAS DOCENTES NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Franciele Roos da Silva Ilha

Doutora em Educação e Pós-Doutoranda pelo PPGE/UFPel (Bolsista DOCFIX).

E-mail: <francieleilha@gmail.com>.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender a articulação entre os conhecimentos disciplinares com discussões ligadas a docência na escola nas práticas docentes do curso de Licenciatura em Educação Física. Justifica-se pela importância de se compreender como as transformações realizadas nas estruturas curriculares da área estão sendo alvo de discussão, reflexão e transformação no contexto da UFSM. A abordagem é qualitativa do tipo estudo de caso. As informações foram coletadas através de entrevistas semi-estruturadas com três professores e três acadêmicos deste curso, sendo esses os participantes da pesquisa. Para interpretar as informações utilizou-se à análise de conteúdo. Concluiu-se que a Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM articula, em parte, os conhecimentos disciplinares nas suas práticas docentes com discussões relativas a docência na escola, uma vez que apresenta ainda alguns descaminhos, em relação à ênfase necessária aos processos formativos direcionados ao trabalho com a Educação Física Escolar.

Palavras-chave: Práticas docentes. Licenciatura. Educação Física.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contexto da formação de professores de Educação Física no Brasil merece destaque devido às transformações realizadas em suas estruturas curriculares a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº. 1/2002) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES nº.7/2004), definindo-se assim, a separação e as especificidades dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado da área.

Entretanto, como aponta Borges (1998), essa separação na formação inicial em Educação Física não representou um avanço para todos os envolvidos na área, gerando assim, uma grande po-

lêmica, pois alguns¹ acreditam que a divisão dos cursos é relevante e fornece melhores subsídios para os futuros professores atuarem com qualidade em contextos específicos. Por outro lado, outros² entendem que esta separação representa um retrocesso para a Educação Física e contribui para dicotomizar os conhecimentos próprios da área, assim como os saberes da formação profissional.

Desta forma, torna-se relevante compreender como os cursos de graduação em Educação Física estão se adequando às implantações dessas

¹ Borges (1998) fundamentada no trabalho de Passos (1988) aponta as contribuições favoráveis à separação do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado trazendo os argumentos de Oliveira, Costa, Pellegrine e Moreira.

² Borges (1998) fundamentada no trabalho de Passos (1988) aponta as contribuições desfavoráveis à separação do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado trazendo os argumentos de Faria Júnior (1987 e 1982); Betti (1992) e Taffarel (1993).

Diretrizes³, as quais devem fundamentar as ações formativas desenvolvidas nos Institutos de Educação Superior, delimitar qual o curso a ser (re)/configurado, sendo este de Licenciatura e/ou de Bacharelado.

Neste cenário, ressalta-se ainda a importância da atuação do professor formador de professores, pois o mesmo precisa manter coerência em sua prática docente com o projeto político-pedagógico do curso em que estiver inserido, fundamentando-se, portanto, nessas Diretrizes. Serrão (2006) contribui a esse respeito e reforça que o papel do professor na organização do ensino é insubstituível, porque ele é o responsável por criar situações que promovam a superação dos problemas de aprendizagem. Deste modo, o professor precisa buscar desencadear uma atitude ativa dos alunos e dele mesmo, através de ações compartilhadas com seus pares, já que, o espaço educativo é entendido como o lugar por excelência de aprendizagem para o desenvolvimento humano. Mas para que isso ocorra, é preciso que sejam revistas e (re)/construídas toda uma cultura docente instituída e consolidada em longos períodos no ensino superior.

Como afirma Nóvoa (1999, p. 27) produzir uma cultura profissional de professores constitui-se num processo longo a ser “realizado no interior e exterior da profissão”, necessitando-se de “intensas interações e partilhas”.

Diante dos desafios postos à Licenciatura em Educação Física, frente à formação de professores para atuar especificamente no contexto escolar, delineou-se o objetivo do estudo como sendo: compreender a articulação entre os conhecimentos disciplinares com discussões ligadas a docência na escola nas práticas docentes do curso de Licenciatura em Educação Física.

METODOLOGIA

A fundamentação metodológica deste estudo guiou-se pelo uso da abordagem da qualitativa, tendo em vista que essa oferece subsídios significativos quando se pretende compreender os aspectos que permeiam o contexto educacional, mas especificamente, da formação docente. Na tentativa de contemplar o objetivo do estudo optou-se em realizar uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Nesta investigação, o caso refere-se

3 Resoluções: CNE/CP nº. 1/2002; CNE/CES nº. 7/2004.

ao curso de Licenciatura em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Os sujeitos do estudo foram três docentes do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM que participam de algum grupo de estudo e/ou de pesquisa relacionado à Educação Física Escolar e três acadêmicos que estão na metade do curso em diante. A preferência por professores vinculados a tais grupos fundamenta-se no entendimento de que os mesmos dedicam-se para além da sala de aula às questões que envolvem a Licenciatura em Educação Física e por isso, podem vir a contribuir de forma mais significativa com este estudo. E a escolha por acadêmicos mais adiantados no curso se baseou na ideia de se obter depoimentos ricos em experiências relevantes a temática estudada.

Para a coleta das informações, utilizou-se a entrevista semi-estruturada e para a interpretação das informações à análise de conteúdo.

AS PRÁTICAS DOCENTES NA VISÃO DOS ACADÊMICOS X A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE SUAS PRÓPRIAS PRÁTICAS

No cânone da formação de professores, Garcia (1995) esclarece que o tema *aprender a ensinar* vem subsidiando muitos estudos nessa linha de pensamento e ação. Fundamentados no paradigma do “Pensamento do Professor”, a temática evolui em direção às questões problematizadas em torno dos processos pelos quais os professores geram e adquirem diferentes tipos de conhecimentos.

Para tanto, o foco foi dado aos processos de ensinar e aprender a ser professor. Com isso, levou-se em consideração a atuação docente no curso em questão. Inicialmente, os acadêmicos identificaram os seguintes aspectos relativos às práticas docentes do curso:

“Pois é, eu acho que tá bem complicado ainda [...] tem professores que dão aula para o Bacharelado e para a Licenciatura que dão a mesma aula para os dois [...] E eu vejo também que a maioria dos professores assim não estão voltando o trabalho pra Licenciatura mesmo né, e principalmente na prática né, quando é feita as atividades práticas assim. É mais aquela coisa, ainda continua o clube né, a academia né, então é bem complicado. [...]

e percebo também que é pela falta de conhecimento, né de conhecimento que eles não tão lendo os artigos que tem saído e eu acho que também mais acomodação, é aquela formação continuada que a gente vem sempre falando. São poucos professores que dispõem de artigos, textos, que a gente faz um círculo e pode debater. [...] A grande maioria vem e traz e pen drive, coloca ali, o power point né, fica dando aula, aula, aula, aquela coisa de sempre, é aquela sabe. Isso aí também eu acho bem complicado porque não é mais assim, já está visto, já tem estudos que a aprendizagem não é mais assim né, quem é que aprende dessa forma? Então eu particularmente acho que tá bem complicado que assim é bem desestimulante” (acadêmica 1).

“Eu acho que não dá para generalizar né, teve assim, e também não sei, porque no início algumas cadeiras eu acho que os professores ainda não tinham essa noção, então a gente teve treinamento mesmo de alguns esportes, principalmente ali nos coletivos a gente consegue perceber isso. Ainda tem aquela parcela de professores que não comentam, não frizam a escola, não relacionam, mas tem uma parcela que, eu acho que é meio a meio. Eu acho que da metade para cá que o negócio foi sendo mais relacionado e eu acho que até porque vem às questões de estágio e aí eu acho que eles se ligam porque a gente vai indo para a escola e a gente traz esses questionamentos. [...] a maioria das cadeiras é aquela que tu chega, tu senta, tu escuta e tu tem o teu momento para falar, mas eu acho que não é assim que acontece uma troca. Eu acho que ainda falta alguma coisa assim para ser totalmente” (acadêmica 2).

“Eu até me sinto dividida em falar isso, porque tem algumas disciplinas que há essa conversa diretamente com a escola, mas tem outras que é jogado mesmo. Mais é pra escola, e tem algumas que ainda não se encaixaram. Tem professores que ainda estão muito voltados para o Bacharelado, por exemplo Basquete, que nem o professor x ele sempre, ele dizia que tinha que aprender a ensinar, mas na aula dele a gente mais imitava o que ele mostrava, tanto é que na avaliação quem não fizesse exatamente como ele exemplificou (um circuito) acabou ficando com a nota lá em baixo, ele não procurava saber se a gente tinha evoluído no decorrer do semestre, o que importava era a sequência de movimentos corretos” (acadêmica 3).

As três acadêmicas salientaram aspectos fundamentais à discussão que indicam o entrave de algumas práticas docentes do curso. Alguns desses aspectos se repetiram em todas as falas, são eles:

1) Incoerência do processo de ensinar do docente com o processo de aprender a ser professor do discente: este processo revela-se incoerente, pois não há compreensão ou pelo menos transposição para a aula, dos conhecimentos e enfoques adequados a serem trabalhados em um curso de licenciatura, sabendo que existe uma nítida distinção nesse sentido, em relação ao curso de bacharelado em Educação Física. Pode-se citar como exemplo disto, uma autora conceituada, que não estuda a área da Educação Física, mas escreve em um de seus trabalhos que “trabalhar o corpo como desenvolvimento físico, emocional, comunicacional na escola é muito diferente de trabalhá-lo como consumo, o que ocorre nas academias. São perspectivas educacionais muito diferentes” (PIMENTA, 2002, p. 40).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, Resolução nº. 7/2004, reforçam essa questão ao definirem que:

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica [...] (BRASIL, 2004).

Evidencia-se então que, a Licenciatura e o Bacharelado em Educação Física contemplam linhas de orientação diferenciadas, as quais são expressas claramente nos seus projetos pedagógicos de curso. Não eximindo em ambos, a função educativa do professor formador, do licenciado e do bacharel, tendo em vista que esses últimos atuarão em contextos diferentes, mesmo assim, terão a responsabilidade de serem professores.

Santos; Bracht e Almeida (2009, p. 147) encontram resultados semelhantes ao presente estudo, ao destacarem que “nossos professores são também categóricos ao afirmar que essa mesma formação é distante daquilo que acontece nos cotidianos escolares”, fato esse observado em outros estudos também.

O fundamental a se compreender e desenvolver nesse processo de formação de professores é que os conhecimentos a serem trabalhados com os alunos na escola regular fossem os conteúdos abordados nos cursos de licenciatura (LIBÂNEO, 2002).

2) Metodologias de ensino inadequadas para a aprendizagem discente para a docência: as formas e estratégias utilizadas no ensino docente não favorece a construção do conhecimento, a aprendizagem do acadêmico em direção a sua formação profissional para atuar no contexto escolar. Conforme a classificação de Gómez (1998a) a respeito dos modelos de formação se reconhece nas práticas descritas pelas acadêmicas a perspectiva técnica como fundamentação teórica da ação docente. O objetivo principal a alcançar com esta perspectiva é a eficácia na atuação, e o seu maior limitante é a incapacidade de pensar a complexidade dos fenômenos educativos na/para a intervenção docente. Além disso, a ideia presente sobre aprendizagem é que ela configura-se como um processo individual, fazendo com que as práticas coletivas sejam reprimidas e impondo no espaço de formação um clima competitivo e individualizado.

Vasconcellos (2007) contribui neste momento ao constatar que a formação para a docência na educação básica, apesar de sua oferta crescente, tem deixado muito a desejar. Inclusive a fala da *acadêmica 3* reforça essa deficiência, quando afirma que na aula “a gente mais imitava o que ele mostrava”, uma vez que o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física aponta o afastamento dessas práticas imitativas, como segue:

[...] é necessário edificar um perfil, cuja formação contemple história, filosofia e sociologia, visto que ambos fazem sentido na relação do conhecimento, educação e sociedade, capacitando à identificação e o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano e sua relação no “aprender a aprender”, [...] todas possibilidades que afastam, a predominância do modelo sujeito-objeto, as abordagens mecanicista, as verdades absolutas, **os processos imitativos**, questões estas que devem ser discutidas na formação do perfil do professor-educador, sendo que aportam para novos construtos da modernidade e da pós modernidade, cujas inferências criam novos sentidos no contexto escolar (PPP, 2009, grifo nosso).

Para compreender a existência destas práticas simplistas nos cursos de licenciatura, pode-se utilizar a ideia de Cunha (2004) quando afirma que os processos de aprender e ensinar não são objeto de estudo na formação inicial dos docentes universitários, tornando intensa a presença da reprodução cultural em suas ações docentes.

Diante disso, é indispensável que as práticas docentes desenvolvidas com base na imitação

sejam revistas em qualquer que seja o curso de formação de professores, constituindo-se em objetos de análise, reflexão e discussão dos envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem, para que possam ser reconstruídas. Em outras palavras, pode-se dizer que quando se transforma o processo educativo em treinamento técnico, amesquinha-se o há de essencialmente humano nessa experiência, o seu caráter formador (FREIRE, 1996). “O docente não pode ser nunca um técnico que aplica um currículo e desenvolve técnicas e estratégias de comunicação e ensino elaboradas desde fora para uma suposta comunidade homogênea” (GÓMEZ, 1998b, p. 85). Muito pelo contrário,

[...] deve atuar como o clínico que diagnostica permanentemente a situação e elabora estratégias de intervenção específicas e adaptadas para a situação concreta da aula, comprovando as reações, esperadas ou não, lógicas ou irracionais, dos alunos/as e avaliando o significado das trocas que se produziram em consequência (GÓMEZ, 1998b, p. 85).

Maschio et al. (2008) colaboram com a discussão quando socializam os achados de sua investigação, a qual realizou-se no próprio CEFD e com acadêmicos da Licenciatura. Várias questões são levantadas pelos acadêmicos, desde a crítica a constituição de disciplinas e sua ordem; conhecimentos não desenvolvidos adequadamente; à distância entre o discurso pedagógico dos professores e a realidade escolar, entre outras. Essas indicações demonstram que a falta de comprometimento de alguns docentes com os saberes que devem ser desenvolvidos nas disciplinas traz como consequência a desmotivação dos acadêmicos do curso. “A consequência disso é óbvia: os professores se sentem despreparados para o exercício profissional, já que há um hiato enorme entre aquilo que acontece nos cursos de formação e a prática pedagógica” (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009, p. 147).

Esse desencontro pode ser amenizado ou solucionado com a “diversificação dos modelos e práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Outra questão apontada pela *acadêmica 1*, está relacionada com a *falta de conhecimento, atualização teórica, formação continuada dos docentes formadores*, o que causa a ocorrência das

situações anteriores. Por isso que, “a prática requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo do processo prático” (GHEDIN, 2002, p. 134).

Em contrapartida, cabe destacar que as acadêmicas afirmam que uma parcela dos docentes do curso realizam “*essa conversa diretamente com a escola*” (acadêmica 3) e “*da metade para cá que o negócio foi sendo mais relacionado e eu acho que até porque vem às questões de estágio e aí eu acho que eles se ligam porque a gente vai indo para a escola e a gente traz esses questionamentos*” (acadêmica 2).

Com essas ressalvas, percebe-se que nem todas as práticas docentes do curso de Licenciatura do CEFD são incoerentes com o processo de ensinar e aprender a ser professor de Educação Física. Corroborando com as conclusões de Guarnieri (2005) ao ressaltar que mesmo que o modelo de racionalidade técnica seja considerado predominante nos cursos de formação de professores, não são em todas as disciplinas do currículo que esse modelo ganha espaço, devido a práticas docentes que adotam outras perspectivas e fogem a tal orientação teórico-metodológica.

Nota-se ainda que, o estágio é mencionado em decorrência do impacto que causa na formação do professor, seja para a conscientização do acadêmico em relação aos saberes que precisa mobilizar e construir para sua docência, seja para o despertar do próprio docente formador no que tange às suas práticas, as quais precisam convergir com os saberes necessários a prática educativa do futuro professor.

Para tanto, Pimenta e Lima (2004) indicam que o estágio supervisionado pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso, como também, uma possibilidade de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas.

Em suma, as acadêmicas explicam que há professores que relacionam os conhecimentos específicos das disciplinas nas quais trabalham com a escola, mas também evidenciam que algumas práticas docentes do curso ainda não estão adequadas ao que o mesmo propõe em seu projeto político-pedagógico, ou seja, formar professores de Educação Física para atuar na educação básica.

Diante desses entraves na formação, o caminho percorrido pelo horizonte da reflexão é uma

das direções que possibilita um rompimento radical com os mesmos (GHEDIN, 2002, p. 146).

Cunha (2004, p. 107) colabora com a temática ao relatar que “a carência do hábito de uma reflexividade sustentada por bases teóricas deixa os docentes do ensino superior mais susceptíveis aos modelos externos, capazes de imprimir projetos pedagógicos nem sempre explicitados e, muito menos, discutidos”. E, “se queremos um aluno crítico-reflexivo, é preciso um professor crítico-reflexivo” (LIBÂNEO, 2002, p. 76).

Pimenta; Anastasiou e Cavallet (2002) complementam a análise e ressaltam que repensar a instituição universidade e a docência torna-se uma necessidade premente, refletindo, principalmente, no que se fez na intencionalidade de avançar no próprio desenvolvimento profissional e institucional por meio da preparação político-pedagógica.

Face a essas dimensões, García (1999) sinaliza que as instituições de formação de professores possuem três funções básicas a serem cumpridas: a) formação: assegurando a preparação coerente com as funções profissionais que o professor irá desempenhar; b) certificação: permitindo aos professores o exercício da profissão; e, c) agente de mudança e ao mesmo tempo de socialização e reprodução da cultura dominante da sociedade.

Importa sinalizar que a reprodução cultural tem seus aspectos positivos e negativos, pois se socializam saberes, experiências, valores, costumes e conhecimentos importantes para a Educação das novas gerações. No entanto, a maneira com que esses elementos citados são transmitidos e os enfoques que lhe são dados, muitas vezes não condizem com os objetivos que se almeja hoje no campo da Educação e da formação de professores, por exemplo, como Cunha (2004, p. 106) chama a atenção: “Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas”.

Através delas, foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos que acabam dando suporte para a sua futura docência. Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A descon-

trução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada.

Cabe destacar que, na área da formação de professores de Educação Física, essa reprodução cultural de práticas docentes subsidiadas na imitação de movimentos foi muito frequente em sua história, e pelo que se observa neste estudo, ainda se faz presente nos processos formativos atuais. “Mesmo reconhecendo os inúmeros avanços na formação inicial e continuada de professores de Educação Física, ainda predominam tendências “escolarizadas” e “academicistas” dos programas de formação de professores dessa disciplina” (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009, p. 160).

Afinal, “a Educação Física Escolar tem sido um componente passível de ser ‘atendido’ por professores de diferentes áreas e por acadêmicos em início de formação. O critério, quando por ventura se faça necessário, é gostar de esporte, brincadeiras [...]” (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 319).

Deste modo, o ponto de partida das práticas pedagógicas da Educação Física não está mais centrado na transmissão de verdades ou conhecimentos prontos, mas na construção do saber. Para ambos, o processo de ensino/aprendizagem, caso essa dupla de conceitos ainda seja válida, deve partir da apresentação do fenômeno e não mais da solução ou da resposta. Diante do fenômeno, os alunos tentam encontrar a solução ou a explicação. Somente depois, caso seja necessário, busca-se saber o que a ciência diz (PPP, 2005).

Em busca de conhecer a visão dos docentes sobre as práticas educativas desenvolvidas no curso, eles falaram a respeito de suas próprias práticas:

“[...] basicamente eu trabalho conteúdos técnicos, especificamente que fazem parte do conteúdo trabalhado na escola que é o atletismo. [...] eu não posso dizer que eles não podem conhecer a técnica das modalidades, mas ao mesmo tempo o que eles vão fazer com essa técnica, então, isso é o que me preocupa, então toda a minha aula é direcionada para o trabalho dentro da escola, usando o atletismo como conteúdo da Educação Física Escolar. [...]” (docente 1).

“[...] nós trabalhamos esta disciplina voltada para as questões da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Então nós temos algumas leituras em relação, quem são esses alunos; qual é o espaço deles em sala de aula; como que se realiza esse processo

de ensino-aprendizagem; como que são feitos esses registros, essas observações de pessoas que frequentam a EJA. E depois de ler, discutir sobre esses temas os alunos vão para a escola ministrar ou trabalhar com a EJA” (docente 2).

“[...] a parte principal que eu tenho dado foco a essa disciplina é no sentido de trazer a tona os principais elementos que constituem o ensino do voleibol né e numa segunda, numa parte muito no final, é muito no final mesmo da disciplina e às vezes assim tem semestre que eu não consigo dar conta de trabalhar, eu tento trazer essa discussão do ensino do voleibol na escola a partir das abordagens, [...] e claro relaciono com o do contexto esportivo, mas as partes centrais ficam nesse processo de evidenciar as características dessa modalidade, fazer com que os alunos vivenciem esses momentos aí que caracterizam a modalidade e a possibilidade de recompor essa modalidade aí dentro do processo de ensino” (docente 3).

Nota-se em suas falas, perspectivas semelhantes, mas cada um deles aponta de forma peculiar como se desenvolve a sua prática docente e quais são os conhecimentos trabalhados nas aulas.

A *docente 1* demonstra se preocupar bastante com a preparação dos acadêmicos para atuar no contexto escolar, deste modo, busca desenvolver em suas aulas maneiras de se trabalhar a Educação Física Escolar por meio do conteúdo da disciplina que ministra no curso, uma vez que, “não existe uma fórmula ou maneira única de aprender a profissão docente. Do que se pode falar é de mecanismos ou caminhos para a consecução deste processo” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 130), e se o professor formador estiver assumindo o papel na disposição das condições que propiciam a aprendizagem dos seus alunos, estará contribuindo para a formação dos mesmos (SERRÃO, 2006).

Já a *docente 2*, apesar de não aprofundar em seu depoimento os elementos que servem de base para a formação dos acadêmicos para atuarem na escola, aponta considerar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA em sua prática. Por isso, acredita-se que essa disciplina e a prática docente não deixam a desejar e são desenvolvidos saberes importantes à formação dos licenciandos em Educação Física.

Tendo em vista que a própria temática da disciplina é recente no currículo do curso, remetendo para o professor formador um trabalho inicial de fundamentar e trazer às aulas à discussão das características deste contexto específico, para

que possa no decorrer da mesma, ir delineando e construindo junto aos acadêmicos as formas de se trabalhar a Educação Física na EJA. Deste modo, é preciso compreender o processo educativo como uma maneira de ensinar e aprender, inclusive para que os acadêmicos assumam-se sujeitos ativos na produção do saber, desde o início de sua formação, e se convençam definitivamente que o professor formador não está ali para transferir o conhecimento, mas para criar as possibilidades de sua construção (FREIRE, 1996).

No caso do *docente 3*, a evidência recai em pontos similares aos da docente 2, já que dá ênfase as peculiaridades do conteúdo específico da disciplina (voleibol), como também leva em consideração essa modalidade e o seu processo de ensino. Para tanto, cabe lembrar Rezer e Fensterseifer (2008) ao esclarecerem que nos cursos de Licenciatura em Educação Física é muito importante refletir sobre as práticas docentes no ensino das modalidades esportivas, questionando formas de metodologias que se limitam ao trabalho dos fundamentos e regras.

Serrão (2006, p. 126) contribui nesse momento quando escreve que a atividade principal do professor é ensinar e promover o desenvolvimento dos seus alunos com os quais interage. Isso pode ser impulsionado pelo ensino organizado com ações direcionadas a aprendizagem de conceitos pelos alunos, “colocando-os em movimento, em uma posição ativa diante do conhecimento que se convencionou culturalmente relevante para a compreensão e transformação da realidade objetiva”.

Diante das falas dos acadêmicos e dos professores estudados confrontam-se duas ideias. Os acadêmicos indicam que existem práticas docentes inadequadas ao curso de Licenciatura e os professores demonstram em seus depoimentos trabalhar os conhecimentos relativos à docência da Educação Física na escola. Será uma coincidência que justo os professores investigados são os que realmente encaram o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD como um processo formativo de professores implicado com a preparação profissional para a docência na escola e estão se empenhando para contribuir com esse?

Um aspecto que pode intervir e definir a resposta para essa questão refere-se ao fato desses docentes que se mostram levar em conta a docência, a escola e a Educação Física Escolar em sua prática estão envolvidas com essas temáticas em espaços que ultrapassam as paredes da sala de

aula. Portanto, eles podem ser sim, os docentes que estão fazendo a diferença no curso para a sua melhoria, tanto nas disciplinas que ministram como nos espaços de formação os quais trabalham. Ao unir em suas ações docentes, o ensino com a pesquisa, trabalha-se “para que a Educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado” (CUNHA, 1995, p. 32).

Mesmo assim, algumas das práticas docentes da Licenciatura em Educação Física do CEFD precisam melhorar, assim como Molina Neto e Molina (2002, p. 60) advertem para o fato de que a “formação inicial está pautada por um discurso didático [...] inadequados para enfrentar as situações reais de ensino/aprendizagem que se constituem em condições sociais complexas, portanto não-lineares”. Em meio a essa questão Vasconcellos (2007) ressalta que se não houver abertura na formação inicial para novas concepções e práticas a tendência será a reprodução de vivências tidas na escola e na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de um curso de graduação na especificidade da Licenciatura configura-se por um conjunto de ações que visam à formação de futuros professores. Dentre essas ações, as práticas docentes assumem papel fundamental, já que é por meio do contato com seus professores formadores que os acadêmicos estabelecem um dos principais e/ou primeiros diálogos com a profissão de educador.

Para tanto, neste estudo os processos de ensinar e aprender a ser professor representam ainda um desafio a conquistar na Licenciatura do CEFD, pois de acordo com as acadêmicas entrevistadas, alguns docentes do curso desenvolvem sua prática educativa fundamentados no modelo de racionalidade técnica e/ou não abordam os aspectos relativos à docência na escola em disciplinas nas quais trabalham. Este fato é confirmado por Ghedin; Leite e Almeida (2008) ao dizerem que os professores formadores simplesmente tratam do conhecimento específico da disciplina e esquecem que estão atuando no processo formativo de futuros professores, não de especialistas de determinada temática.

É necessário que os acadêmicos da licenciatura em Educação Física conheçam, vivenciem,

discutam e analisem junto aos seus professores os conhecimentos específicos de cada disciplina do currículo, tendo como ponto de partida e de chegada três pontos essenciais: a docência, a Educação Física Escolar e a escola como um todo. É inconcebível que existam ações no curso de Licenciatura do CEFD que ainda não converse minimamente com essas temáticas. Há necessidade, portanto, de se “repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não se podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca de sua realidade” (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 32).

Felizmente, evidenciou-se também a existência de docentes que realizam o diálogo com a docência da Educação Física na escola em suas práticas pedagógicas. Portanto, nem todas as práticas docentes do curso são incoerentes com o processo de ensinar e aprender a ser professor de Educação Física. Além das ressalvas feitas pelos acadêmicos, sujeitos da pesquisa, os três professores entrevistados explicitaram em seus depoimentos, que abordam as questões docentes interligadas a Educação Física Escolar.

Diante das considerações dos participantes do estudo surgiu a seguinte questão: Será coincidência que os professores investigados são os que realmente encaram o processo formativo implicado com questões relativas à docência da Educação Física na escola?

Acredita-se que não é uma simples coincidência, mas resultado de diversos fatores, dentre os quais se ressalta o fato desses docentes se envolverem com o curso de Licenciatura para além de suas práticas educativas, tendo em vista que eles são participam de espaços formativos ligados aos temas que permeiam a formação de professores de Educação Física para atuar no contexto escolar. Gatti (2005, p. 124) reafirma essa ideia ao relatar que “o intercâmbio científico tem um poder formativo inestimável e se processa não só por congressos e reuniões científicas de diversas naturezas, mas também por vários mecanismos como [...] participação em grupos de pesquisa etc”.

Destaca-se assim, a importância de se refletir e discutir a docência universitária devido ao momento atual de intensa inquietação e questionamento acerca da intervenção pedagógica na escola. Por isso, a ênfase recai na construção de propostas para a prática docente na universidade, refletindo junto aos futuros professores as funções pedagógicas requeridas no exercício profissional (REZER; FENSTERSEIFER, 2008).

Deste modo, se os principais sujeitos deste processo não estiverem envolvidos no debate e na (re)construção de propostas para a melhoria do curso, como essas poderão se concretizar na realidade acadêmica e refletir em mudanças no contexto escolar?

REFERÊNCIAS

BORGES, C. M. F. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 7*, 31 de março, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1*, 18 de fevereiro, 2002.

CUNHA, M. I. Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados saberes silenciados. *Educação Unisinos*, v. 5, n. 9, p. 103-128, 2004.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1995. p. 51-76.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional dialogia e qualidade. *Revista Brasileira de Educação*. Dez., n. 30, p. 124-132, 2005.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F.; ALMEIDA, M. I. *Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GÓMEZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998b. p. 353-374.

GÓMEZ, A. I. P. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998a. p. 67-98.

- GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 05-24.
- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Educação, Santa Maria*, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.
- MASCHIO, V. et al. As vivências pedagógicas dos acadêmicos do curso de licenciatura em educação física: implicações para a formação profissional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (SIEDUCA), XIII, 2008, Cachoeira do Sul. *Anais...* Cachoeira do Sul: Universidade Luterana do Brasil, 2008, p. 1-9.
- MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, jan./abr., 2002.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 15-33.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 9-32.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas: Papirus, 2002. p. 207-222.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PPP. *Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação Física* (2005). Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20EDUCACAO%20FISICA/>>. Acesso em: 15 mai. 2009.
- REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. *Pensar a prática*, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez., 2008.
- SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. *Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência*. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abr./jun., 2009.
- SERRÃO, M. I. B. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.
- VASCONCELLOS, C. S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

*The relations between disciplinary knowledge
and questions related to teaching at school:
teaching practices at physical education degree*

ABSTRACT

This study aimed to understand the articulation between the disciplinary knowledge and discussions linked to teaching Physical Education at school, at teaching practices from Physical Education Graduation Course. It is justified by the importance of understanding how the recent changes made in the curriculum structures in the area are being the target of discussion, reflection and transformation in the context of UFESM. The approach is qualitative, with the case study type. The information was collected through semi-structured interviews with three teachers and three academics of this course, and they were the participants of this research. To interpret the information content analysis was used. It was concluded that the Degree in Physical Education CEFD/UFESM articulates, in part, the disciplinary knowledge on their teaching practices with discussions related to teaching at school, once that it still has some detours, regarding the necessary emphasis to educational processes directed to work with School Physical Education.

Keywords: Teaching practices. Degree. Physical Education.

Data de recebimento: 08/05/2015

Data de aprovação: 26/06/2015