



Eixo Temático

**Formação de professores**

Título

**O INÍCIO DA DOCÊNCIA PARA EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: a teoria e a prática.**

Autor(es)

**Laryssa Soares Gonçalves**

**Juliana Pereira de Araújo**

Instituição

**Universidade Federal do Pará**

**Universidade Federal de Goiás**

E-mail

**Laryssa\_soaresg@hotmail.com**

Palavras-chave

Educação Física. Formação de professores. Início da docência. Saberes docentes.

Resumo

A complexidade da docência implica diretamente em grandes dificuldades para a formação de professores. Desta forma esta formação não pode ser considerada trivial. O processo formativo dos professores de educação física expressa as dificuldades na configuração de um modelo de formação que considere as múltiplas dimensões da prática educativa e a ausência de um paradigma linear acaba por refletir na prática pedagógica do professor de educação física iniciante que muitas vezes é considerado o “tio da bola”. Fundamentando-me em

**www.semgepec.ufscar.br**  
**27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



pesquisa de caráter qualitativo, busco descobrir através de uma análise das narrativas\histórias de vida de professores de educação física formados nos últimos três anos, como os mesmos construíram estratégias de iniciação à docência com base na díade teoria\prática obtida tanto no curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará quanto nos primeiros momentos da profissão. Os resultados indicam que a formação de professores ultrapassa a dimensão da formação acadêmica e que pesam no processo de formação de professores de educação física escolhas baseadas na origem familiar e em vivências anteriores à formação inicial já que pessoas diferentes que cursaram a graduação em mesmo período e instituição tornam-se professores, distintos ainda que com experiências formativas parecidas.

Texto Completo

## INTRODUÇÃO

A fragilidade da formação inicial repercute na necessidade de compreender o modo como professores iniciantes constroem suas estratégias profissionais e mais especificamente como o fazem lançando mão dos saberes que procedem tanto da dimensão teórica quanto das vivências práticas e que, portanto, contemplam momentos vividos na graduação quanto momentos de incursão à salas de aula sejam eles supervisionados ou não.

Possivelmente a que é fornecida aos professores de educação física, graduados na Universidade do Estado do Pará pelos últimos três anos, ainda não conseguiu obter um equilíbrio entre o arcabouço teórico e as incursões ao aspecto prático tão necessário para uma formação de qualidade aos graduados, já que o que se nota é que por diversas vezes quando inserido no mercado de trabalho, não conseguem desenvolver sua prática docente de maneira segura e respaldada em objetivos concretos e linhas de intervenção claras da educação física.

É importante que o professor tenha consciência e domínio dos diversos saberes docentes importantes que perpassam sua formação para que ele torne-se um bom professor. E dada a vicissitude do momento atual pós moderno é válido questionar: O que seria ser este bom professor?

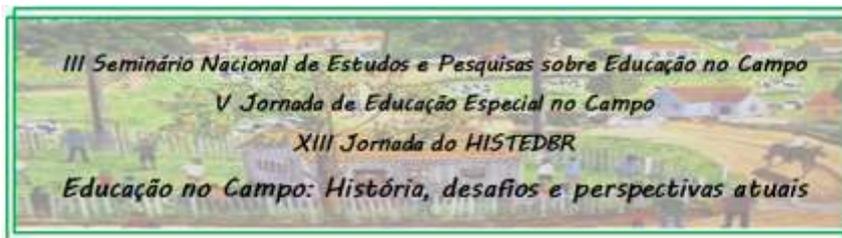
Autores como Shön (2000 *apud* Casemiro 2007) auxiliam a responder a questão quando explicita que “o professor é desafiado a todo momento a uma tomada de decisões coerentes , frente aos que se repetem cotidianamente no interior da sala de aula”. Frente a tal painel o bom professor, portanto, seria aquele que quando desafiado, respondesse à este desafio de forma positiva refletida em suas ações didáticas, numa sequencia reflexão-ação-reflexão.

Considerando a problemática exposta esta pesquisa tem como foco a passagem da formação inicial para a atuação profissional em sala de aula dos professores de educação física graduados na Universidade do Estado do Pará nos últimos três anos, objetivando compreender a construção da práxis revisitando analiticamente a trajetória e os desafios enfrentados nesse processo tido como de “profissionalização” a fim de responder o questionamento feito: Quais os elementos da formação inicial dos professores de educação física fornecem suporte aos professores em início de carreira profissional e como se relacionam aos saberes constituídos fora da universidade?

[www.semgepec.ufscar.br](http://www.semgepec.ufscar.br)  
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



Para atender ao questionamento, a pesquisa foi desenvolvida com base no paradigma de pesquisa de caráter qualitativo, circunscrevendo na pesquisa subjetivista-compreensiva (Triviños, 1987 *apud* Ghedin, 2011). A pesquisa de campo que permitiu obtenção de narrativas ou histórias de vidas com professores de educação física graduados na Universidade do Estado do Pará nos últimos cinco anos (obtidas por meio de entrevistas semi-estruturadas), objetivando a análise do discurso, realizada na história de vida, que, segundo Chizzotti (2011), é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo. A partir destas etapas foi possível identificar se as disciplinas cursadas, quando acadêmicos foram suficientes para a consolidação de saberes necessários à docência, como elas foram mobilizadas no cotidiano e se elas permitiram a eles sentirem-se seguros e qualificados para iniciar sua carreira no magistério.



## 1. A EDUCAÇÃO FÍSICA VISTA A PARTIR DA SUA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

A trajetória da Educação Física (EF) é marcada no tempo por características dos momentos vivido pela sociedade. Autores como Ghiraldelli (1991) e Castellani (1994) auxiliam a perceber na trajetória da Educação Física a existência\coexistência de diferentes tendências do ensino da Educação Física que demonstram sua evolução.

A importância em estudar a evolução e características das tendências e abordagens se deve ao fato de que todas podem se manifestar na práxis de um professor e estas manifestações mostram muito sobre como ele entende sua função, sua identidade profissional. Além disso, elas vão e voltam de tempos em tempos buscando adaptações que atendam ao momento histórico e se concretizam nos projetos de curso das licenciaturas, caso da Educação Física.

A Pedagogia Histórico Crítica (PHC) atribuiu a educação suas contribuições significantes, a partir de então foi ganhando força entre os teóricos que discutiam a educação de uma forma contemporânea e preocupada com a construção do saber objetivo produzido historicamente, este é o saber que interessa à educação, pois percebe o processo de aprendizagem como resultado do trabalho educativo. (Saviani, 1997)

As tendências se mostram ou influenciam a organização do trabalho pedagógico que é a diretriz para a construção do saber objetivo, já que intermedia e direciona matizes do tripé pedagógico que envolve os conteúdos de aprendizagem a individualidade do aluno-aprendizagem e o professor-ensino. A adoção de um norte teórico através das abordagens permite adoção de objetivos que se apresentam mais claros no processo de evolução dos alunos.

Portanto há de fato influências das ideias pedagógicas no modo como professores, relacionando os principais pontos de referência para a construção de uma teoria educacional, elaboram categorias, que oportunizem a mobilização de fatores tais como, objetivos/avaliação de ensino, conteúdo e método de ensino, etc.. (Freitas, 1995)

Não ao acaso a concepção de histórico crítica defendida por Castellani, chegou às teorias da educação física, pois, é ela que impõe a necessidade de um rompimento ao modelo tecnicista, esportivista e tradicional.



Essa reorganização das vertentes filosóficas da educação física é esclarecida por Darido (2005, p. 05):

Assim, em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista, surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico social por que passaram o País.

O que depreende desta dinâmica é que anteriormente havia uma influência clara da pedagogia liberal, mais tradicional, e com as mudanças nas concepções, estas passaram, de forma gradativa, a terem um cunho mais progressista. Deste processo o que mais chama a atenção é que quando Darido (2005) organiza em um quadro conceitual as recentes abordagens de ensino da educação física, é possível identificar grande quantidade de abordagens que pressionam futuros professores a escolher o que se adequa melhor a sua prática pedagógica antes mesmo que essa ocorra.

É interessante intuir que o fato da educação física avançar conceitualmente por tantos caminhos diferentes - e isso fica explícito nos estudos efetivados na formação inicial de caráter academicista - pode, na verdade, alimentar a falta de construção de uma identidade pedagógica, ou seja, já que ele (o futuro professor) não consegue se delimitar em uma abordagem apenas - ora é tradicional, tecnicista, ora progressista, crítico-superador - ele opta consciente ou inconscientemente por não seguir uma única abordagem, mesmo que ele saiba que divergem de modo evidente. Perpetuando a ausência de concepção e sua fragilidade da identidade profissional

Assim é fundamental refletir sobre até que ponto essa quantidade de teorias e seu tratamento meramente transmissivo e enciclopédico são viáveis, ou de fato contribui, na formação inicial de professores de educação física e se este consegue compreender as mesmas sem a reflexão que depreende da prática, ao ponto de misturar abordagens totalmente opostas umas as outras. Hipotetizamos que essa grande quantidade de abordagens de ensino causam no professor egresso, muitas vezes, uma desordem pedagógica, pois este não percebe criticamente a relação entre aquilo que traz de sua história com o que escolhe ou não ensinar (conteúdo). Para cada abordagem temos uma caracterização de perfil de professor e metodologia de ensino-aprendizagem, ratificando a falta de coerência na mistura de abordagens.



Ao lado desta questão que é fulcral, pois, caracteriza a opção por um caminho profissional o processo de entrada na docência também é complexo. O professor iniciante defronta-se com dúvidas e questões que marcam e afligem alguém que está não apenas no processo de amadurecimento profissional, mas, muitas das vezes humano por serem em maioria jovens. Neste ponto não é raro se perguntar o que seria necessário para ser um bom professor de educação física? Como sê-lo?

Desta forma, é importante que a formação inicial considere futuros professores sem esquecer que possuem perfis individuais que serão lançados em escolas em multiplicidade de valores e características pedagógicas e que é preciso que estes conhecendo as abordagens a fundo e passando por exercícios teórico-práticos de identificação com uma ou algumas, dentro desta sua caminhada profissional possam encontrar amparo e segurança sobre elementos básicos de sua função.

A formação inicial, a partir do momento que abre um leque amplo de estudos e compreensão para um contingente de abordagens distintas exigiria no mínimo a observação ou vivência crítica e subjetiva, onde o professor julgue qual delas lhe é mais interessante ou apropriada. Essa intersecção ou experimentações infelizmente parecem ocorrer em meio a fobia, medo e pressão que marcam o final do curso e a entrada na docência o que dificulta a assunção da prática reflexiva defendida por Mizukami *et al.* (2002).

A pouca reflexão sobre esta etapa e vivências faz perpetuar nas escolas e cursos de formação a cisão entre o professor meramente técnico dominante de teorias e conceitos e o professor prático que domina o pedagógico sem saber claramente para onde está indo, ou levando seus alunos. Esta cisão nos paradigmas de formação fomenta em grande parte os desafios na formação do professor de educação física

## 2. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Como vimos anteriormente a emergência de distintos parâmetros e pensamentos impõe aos professores uma situação de angústia e falta de perspectivas e por que não de identidade profissional. Devemos entender que para autores como Mizukami (2002) essa condição decorre da divergência entre dois paradigmas de formação sendo o primeiro originado na ciência moderna.



O paradigma da ciência moderna, que afirma o papel da teoria como abertura de caminhos para o domínio da realidade natural e social do homem como concepções à formação de professores, ratifica a ideia do modelo de formação de professores a partir da racionalidade técnica, concepção esta, anterior ao século XXI, como afirma Mizukami (*et al*, 2002).

O avanço do pensamento interacionista determinado em grande parte pelo fortalecimento da Psicologia e pela ampliação do direito à escola e daí maior heterogeneidade dos grupos de alunos. Neste pensamento há a necessidade da construção do conhecimento através da interação com o ambiente, desconsiderando, assim, o conhecimento como nocivo e imutável.

São outras as vidas que ocorrem à escola – além daquelas oriundas das classes média e alta, clientela por excelência dos períodos anteriores – e que, portanto, exigem um novo projeto de escola que atenda a essas vidas diferentes e que tenha como norte a superação das desigualdades sociais. (Mizukami *et al*, 2002, p. 11)

A escola e a formação de professores precisaram superar o enfoque tecnológico dado à formação educacional dos moldes anteriores e acometeu-se de um caráter mais relacional, cultural-contextual e comunitário, com o intuito de superar o conjunto de conhecimentos eruditos refletidos à formação docente. (Imbernón, 2000 *apud* Mizukami *et al*, 2002)

Atualmente com o fenômeno da globalização e a reformulação nas concepções acerca da formação, é possível observar alterações no modo como se vê o papel da escola dentro da sociedade, para, enfim, perceber o significado complexo do ser professor. Casemiro (2007) nos auxilia a compreender a escola de outrora e sua transição para um novo modelo ou ideal:

A escola na sua evolução caracteriza-se quando, pela necessidade de atender aos anseios da aprendizagem de conteúdos sistematizados [...] Ou seja, a sua função, como instituição, estava limitada à reprodução social. A educação entendia-se apenas como socialização. [...] Com a transformação das sociedades, a escola modifica-se, não se limitando a sua função conservadora. A escola, também, é uma instituição que aprende. Com a complexificação das sociedades, a escola moderna passa a cumprir a função de educar o cidadão. (p. 11-12)

Com a modificação do contexto escolar, o professor, por sua vez deve acompanhar a mudança, passando a ter uma formação voltada a racionalidade prática que visa abranger um conhecimento social e de identificação da identidade



social do sujeito, superando, assim a concepção de saberes escolares como um conjunto de conhecimentos eruditos.

É a partir de então, que a educação passa a ser analisada como um “compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considerem ao desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.” (Mizukami et al, 2002, p. 12).

(...) o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002 *apud* Campos, 2011)

Aquela mentalidade de formação do professor assentada no domínio da teoria, fruto então da racionalidade técnica passou a ser vista como obsoleta, dando lugar paulatinamente à ideia fortalecida a partir do conceito de Knowles & Coles de *life-long career* (1995 *apud* Mizukami et al, 2002) ou seja, a docência é vista como uma profissão cujo processo formativo ocorre pela a vida inteira. O ponto crucial parece ser uma nova cisão: formação inicial estaria sendo perpassa pela mentalidade da racionalidade técnica e o cotidiano pela valorização da prática. Daí a recorrência de frases como “Na prática a teoria é outra”, constantemente propaladas nas escolas.

Autores como Imbernón (2000, *apud* Mizukami et al, 2002) defendem que devemos avançar na compreensão da construção da docência, crendo que a formação básica ou inicial deve ser analisada a partir de momentos importantes que trazem à luz a importância das experiências anteriores como discentes, a participação e socialização dentro do ambiente escolar; a socialização do conhecimento específico e profissional que se dará para com, até então, acadêmico.

Atendo-nos ao início da docência é preciso destacar que a análise das histórias de professores iniciantes permite observar que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (Saviani, 1997, p. 11), e interessa ver como esse trabalho educativo é realizado pelo professor a partir da mobilização dos seus saberes docentes de significativa importância à sua prática pedagógica. Para Saviani (1997) o saber que interessa a educação é aquele cujo processo de aprendizagem é o resultado do trabalho educativo.



Para Tardif:

[...] os saberes são, de um certo modo, comparáveis a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc.

Para o autor, a aquisição e/ou constituição de saberes é feita através do domínio ou aquisição de conhecimentos científicos chamados saberes eruditos. Estes são codificados e se estruturam em tudo aquilo que conseguimos absorver dentro da universidade nas chamadas disciplinas teóricas. É importante, então, verificar como é que esses saberes estão sendo transmitidos pela universidade uma vez que, são eles que constituirão o arcabouço teórico deste professor.

O saber pedagógico, ou a capacidade de consolidar o processo de ensino por meio da transposição didática é portanto tão importante quanto o saber erudito pois como expõe Saviani (1997) : “Vê-se assim, que para existir escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação.” (Saviani, 1997, p. 23)

Vemos assim a importância das experiências concretas, dentre as quais está o estágio. Como defendem Pimenta & Lima (1997) realizado de forma certa ele potencializa a finalização formal da construção do professor, pois nele pode-se envolver-se com situações verdadeiras que ocorrem no cotidiano do mesmo, em que aquele acadêmico é posto em teste para mobilizar seu raciocínio lógico à resolução dos problemas encontrados em classe, proporcionando a construção da sua prática pedagógica explícita pela ideia do professor prático reflexivo.

A construção desse professor, por muitos denominado prático reflexivo, leva em consideração a autonomia que ele irá desenvolver perante a sua prática pedagógica, pois a reflexão deve se dá na direção à crítica do seu processo educacional, em vista que, sempre haverá algo a acrescentar, melhorar, desenvolver dentro da sua prática profissional.

Portanto, é necessário que se discuta como esses professores que egressam das universidades tem consolidado seus múltiplos saberes e perceber se a formação inicial tem sido capaz de construir um professor que seja autônomo e consciente da sua prática pedagógica, da qual possa contribuir à formação do ser bio-psico-social que estará inserido na sociedade.



## ANÁLISE DE DADOS

A docência constitui-se muito mais do que um fazer profissional mecânico e é impactada por múltiplos elementos até alcançar o status de uma práxis. Assim compreende-se que ela se constrói desde a condição inicial de aluno, fortemente marcada pela identidade socio-cultural concebida dentro e fora da escola e continua durante a trajetória profissional ao longo de toda a vida.

A pesquisa se propõe a investigar os professores de educação física através das narrativas, que estruturaram-se e foram previamente divididas em 4 momentos relacionados ao processo de categorização (Minayo, 1994) : 1- contexto geral; 2- escolha do curso; 3- vivências dentro do curso; 4 – vivências pós-curso; das quais contariam com a participação de 3 entrevistados aqui sucintamente descritos: 1- Professor de educação física que pode contar com a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)- entrevistado I ; 2- Professor que sempre teve experiência na área de atuação – entrevistado II; 3- Professor de educação física que não teve nenhuma experiência dentro do curso a não ser as disciplinas obrigatórias – entrevistado III.

As análises foram realizadas a partir do ciclo de pesquisa que se dá como “um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas investigações” (Minayo, 1994, p. 26), que delimita classes de emoção, racionalização, e profissionalização. (MINAYO, 1994)

No primeiro bloco de narrativas notamos o impacto da valorização ou desvalorização da docência desde sua escolha perante a família dos futuros professores.

O entrevistado I reconhece todas as dificuldades enfrentadas pela profissão, a primeira delas é o descontentamento da família para com a sua escolha profissional. A vivência prática nas aulas de educação física foi muito restrita à área do desporto e os métodos ginásticos militaristas, daí a expectativa de que encontraria esta visão no curso\formação inicial. No entanto, deparou-se com uma realidade muito mais ampla e com a capacidade de que com a disciplina seja possível transformar uma realidade, basta utilizar-se das ferramentas certas:

“[...]as minhas experiências com a educação física eram muito naquela lógica desportivizadas [...]no momento em que eu mudo de colégio no meu ensino fundamental II, eu fui para um outro método, eu fui para um professor que todo mundo dizia que era o melhor professor de educação física de Barcarena, cidade onde eu morava, porque era o melhor professor de educação física de Barcarena, porque ele dava a educação física do qual sem aquela lógica desportivizada, mas na lógica da ginástica, só que muito numa relação militarista[...]Então a minha visão foi sempre essa do professor do esporte e da ginástica, era uma lógica ou outra. [...]Então a partir do acesso à essas abordagens foi que eu pude compreender que a prática pedagógica do professor dentro da escola não era só uma [...]acho que é basicamente isso, educar na perspectiva da cultura corporal, utilizar da cultura corporal pra apresentar a realidade e mostrar que é possível transformar essa realidade.” (entrevistado I)

Para o entrevistado II, essa relação com a família e a profissão foi dada de forma muito mais tranquila, uma vez que os pais não interferiram na escolha e os próprios irmãos já vêm de uma “cultura de professores”. Entretanto, suas experiências, ainda como aluno na educação física não foram satisfatórias, transparecendo a ideia do jogar bola e exercícios ginásticos sem algum sentido ou



significado. Mas ao mesmo tempo em que ele acredita não ter sido bom, ele consegue compreender que é necessário analisar quais os fatores que levam este professor a ter esse tipo de prática, e atribui um veredito:

“As vezes a gente também não para pra analisar quais são os fatores que levam ele dar esta aula, as vezes é falta de formação porque ele veio de uma formação totalmente equivocada, as vezes é pura acomodação por não tentar avançar ou superar e as vezes há uma briga dentro da escola por conta, tu vai com uma prática inovadora aí tu entras em conflito com os teus alunos , tu entra em conflito com os professores de sala , tu entra em conflito com a direção , porque as vezes a direção ela não compreende que a educação física esta para além do jogar futebol, esta para além do exercício ginástico e as vezes tu entras em embate com isso, e as vezes essa relação acaba te desgastando e aí a gente poderia ficar divagando o porque, mas ao meu ver é errado.” (Entrevistado II)

A fala exposta acima demonstra algo visível nos cursos de formação que é a rejeição ao modelo de base liberal. A rejeição ao paradigma da racionalidade técnica. Por outro lado a dificuldade da escola em avançar rumo a um novo modelo. De fato, parece que o modelo anterior é obsoleto e não há nada concreto a substituí-lo embora haja inúmeras novas abordagens.

Para o entrevistado III, que também teve apoio na escolha da profissão, por também vir de uma família envolvida na área da educação, lembrar o professor de educação física que teve, como “descompromissado com a educação” uma vez que ele também era o “tio da bola, do futsal e da queimada”, também significa a dificuldade em potencializar mudanças na prática docente. Mas ele credita esta



dificuldade à postura dos profissionais, pois ainda crê que exista como marca o descompromisso: “[...] acredito que não houve mudança do modo que via antes dos atuais, pois ainda creio naquele professor que tinha um descaso com sua profissão.”

Quanto à análise do curso todos destacaram coisas importantes quanto à questão das disciplinas e sua inter-relação maior. Dois deles acreditam que muitas das quais eram optativas deveriam não ser, e um deles até defende a questão de ampliar a quantidade de anos da formação para atender melhor a qualidade do ensino:

“[...] 90% das disciplinas que encontram-se optativas ou na listagem de optativas, a maioria delas são de extrema importância[...] acredito que a grade curricular está aproximando-se do que deve ser, só precisa estar em equilíbrio, eu sou a favor do curso de educação física ter o seus 5 anos [...] lado essa história de optativas ou essas brigas por bacharelado e licenciatura e sim promoverem um currículo qualificado, que abrangesse a tudo sem deixar nada de fora e com o equilíbrio entre conteúdos ‘biologicistas’ e pedagógicos.” (Entrevistado III)

Foram unânimes em falar que o grande problema da universidade, da qual poderia ser amenizado, era a questão do trato com o conhecimento, pois para eles grande parte dos professores não davam o devido valor a formação que eles necessitam para ser um bom professor, impossibilitando assim, os mesmos a terem acesso aos saberes docentes necessários a prática docente: “[...] minha maior crítica é quanto ao trato do conhecimento dos professores tem, os professores não tratam o conhecimento, não cumprem carga horária, então a minha maior crise era essa” (entrevistado I) ; “[...] existiram disciplinas que os professores foram bem dizer jogados dentro delas [...] tu vens e ministra a aula, e acaba não garantindo o conhecimento necessário[...]” (entrevistado II); “O curso de educação física é um curso com uma base teórica muito grande e vasta que muita das vezes não é passada de maneira adequada para os alunos[...]” (Entrevistado III).

Demonstrando preocupação com questões atuais que acabam sendo encontradas apenas no cotidiano já como professores citam a questão da inclusão. Um deles relata que: “educação física adaptada, não houve compromisso da professora com a turma” (Entrevistado III); ou ainda “E existiram disciplinas que os professores foram bem dizer jogados dentro delas, os professores não sabiam por onde iam, estavam perdidos, por conta da dinâmica da universidade” (entrevistado II). Pelo exposto fica claro que a capacidade de mobilização de saberes é rara



também na universidade. É percebido que o impacto dos professores da universidade age no sentido de desvalorizar a própria formação.

Além destas colocações quanto ao trato do conhecimento, outra pontuação foi a questão das vivências dentro do curso, e a percepção de que existe uma necessidade de ampliar este conhecimento prático, uma vez que são eles que conseguem dar conta de uma realidade que não se aprende na teoria. Disciplinas como Estágio/ Prática Docente, que são de extrema importância para esta formação dentro do campo de atuação, não foram desenvolvidas de forma satisfatórias:

“Estágio, muito importante para a formação e eu me decepcionei no curso.” (Entrevistado I); “[...]que a universidade deveria incentivar também a questão das vivências fora do prédio, a vivência na realidade, porque esse é o principal problema que enfrentamos quando nós saímos daqui, porque a gente não tá preparado.” (Entrevistado II)

É importante relacionar este ponto com a importância do estágio dada por Mizukami et al. (2002 p.20):

Embora haja diferenças entre as abordagens específicas dentro do paradigma da prática reflexiva, é comum a ideia de que a formação básica deve incluir o *practicum* reflexivo, que diz respeito a um espaço de formação sobre os problemas e a dinâmica gerados por sua atuação cotidiana.

Portanto, esta que é uma disciplina tão importante à construção do bom professor, é sucateada por conta do trato do conhecimento efetivado pelos professores da formação inicial, causando a ausência de modelos adequados de professor. Portanto, tem-se o desafio de construir uma prática docente sem parâmetros de ação, pois nenhum dos entrevistados demonstrou se espelhar em um professor de educação física seja na escola ou na universidade.

Também perceberam a co-existência de várias educações físicas, várias disciplinas e nenhum diálogo entre elas ou seus representantes. Não é objeto desta pesquisa, mas, fica evidente que a estrutura sucateada da universidade congrega para invalidar a formação inicial que oferta. E isso fica claro na narrativa quando expressam a supremacia da racionalidade técnica, dos saberes curriculares e disciplinares, ao mesmo tempo em que demonstram a fragilidade não só da sua formação, mas para com o trato do conhecimento referente a mesma:

“[...] Algumas coisas a gente precisa retroceder um pouco pra poder avançar, tu podes chegar um dia na minha aula e os meninos estarem jogando futebol e as meninas queimada, pode chegar um



dia e acontecer isso, tu pode chegar e ver isso, já pensou eu digo que eu sigo essa abordagem , tu vai chegar lá, e cadê? Cadê essa abordagem aqui? Onde esta? Na verdade, isso é uma conquista, existem, tipo assim, dias que eu chego na escola, eles pedem e eu digo nãovão fazer isso, as vezes tem dias que eu vejo que é preciso porque se não tu não avança, principalmente porque existem na realidade municipal existem casos que tu não ta preparado[...] (Entrevistado II)

Os três entrevistados afirmam que a maior parte das disciplinas práticas são optativas como é refletido na fala do entrevistado III: “[...] na listagem de optativas, a maioria delas são de extrema importância e nós ainda tínhamos que escolher e se desse fazê-las[...]biomecânica, folclore, esportes adaptados, futsal, vôlei, natação, fisiologia do exercício [...]”, dois deles compreendem que isso não é muito favorável a este posicionamento vislumbrando uma formação, como o entrevistado II especifica, debilitada:

“[...]quando eu fui realmente professor de verdade no mercado de trabalho isso não foi tão impactante mas ainda assim, mesmo trabalhando todo esse tempo eu encontro ainda debilidades que podiam ter sido sanadas lá a formação acadêmica, porque tu ainda encontra coisas que era pra tu ter assimilado lá na formação acadêmica , mas tu ainda precisa ir lá pesquisar.”

O entrevistado I defende PPP, afirmando que há a possibilidade de ser escolhida as disciplinas a serem cursadas: “ Eu acho, é que ele te possibilita que isso se pese de forma igualitária tanto o conhecimento teórico quanto os conhecimentos práticos, ele te possibilita isso, entretanto não foi uma prática minha me voltar para os conhecimentos práticos[...]”. No entanto, deve-se compreender que se há uma escolha, não há incentivo, muito em vista que nem todos os acadêmicos tem essa possibilidade de tempo.

É interessante notar que mesmo eles caracterizando o curso como de sua maioria teórica, eles acabam criticando o trato com o conhecimento da qual são organizadas e expostas aos alunos, esclarecendo, portanto, que as disciplinas não conseguem dar o suporte necessário a suas formações e que muitas vezes eles terão que ir aprender lá na sua prática docente, em meio a sua intervenção:

“[...] algumas disciplinas não conseguiram garantir a aplicabilidade, ai se lá na frente tiver que fazer eu vou ter que pesquisar, vamos atrás de texto, vamos atrás de experiências que já tiveram, vamos procurar, vamos atrás de colegas, como é que faz isso, como é que tu ta fazendo na tua escola [...]”(Entrevistado III)



Outra questão levantada pelos entrevistados é quanto ao relacionamento que os docentes do curso de educação física tem ao Projeto Político Pedagógico (PPP), o discurso deles é o mesmo:

“ [...] tudo isso acontece na universidade porque os professores não se atentam ao documento que rege lá o ppp eu acho que no ppp não ta nem esse termo teoria e prática eu acho que ta práxis, lá o regimento, mas o professor ao se atenta, ai tu pega aqueles casos mais grotescos, de ditar e tudo mais, ai tu fica cara mas o que é isso?! [...]” (Entrevistado III)

O professor na realidade, e está é uma fala dos professores entrevistados, os professores não conseguem identificar a aplicabilidade das disciplinas, ou seja, a relação não só teórica, mas também a prática que será levada à sua intervenção docente dentro da escola, mas uma vez intensificando a fragilidade quanto ao trato do conhecimento dentro da universidade.

O entrevistado que sempre teve uma vivência prática (entrevistado II), é bem coerente nas suas colocações e lamenta toda a falta de suporte teórico que a universidade não o disponibilizou :

“[...]uma das escolas que eu trabalhava era a escola SESC, é eu no primeiro ano eu tinha um aluno que era do 4º ano ele tinha múltiplas deficiências, e na verdade na faculdade a gente via isolada cada uma a gente via a síndrome de down aqui, autismo ali, muito solto da realidade, muito básico... eu cheguei lá esse menino tinha autismo, síndrome de down, pra completar ele tinha baixa audição, catarata e os pais deles tinham passado 6 anos da vida dele guardando dentro do quarto ele não saía pra lugar nenhum só ficava no quarto[...]Eu vejo que por mais experiente que a gente seja a gente ainda encontra a carência que não foi nos oferecida dentro da faculdade.”

Neste momento o mesmo salienta que não está preparado, mesmo depois de anos de experiência. Já para quem não teve experiência anterior e adquiriu tudo na prática (entrevistado III) é perceptível a indignação por querer mais, por ter esperado por um curso que não conseguiu suportar todas as suas vivências, e que precisou passar por várias frustrações para alcançar o êxito. Para aquele que vivenciou dentro da realidade de uma bolsa dentro do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID e que tem um campo teórico muito vasto (entrevistado I), considera-se preparado à sua prática pedagógica, no entanto, podemos identificar esta como uma falsa segurança de estar preparado para as vivências, pode vir a não superar inseguranças naturais ao início da docência e até a criação de certezas que talvez possam vir a desmoronar como aconteceu com o Entrevistado II:

“[...] na primeira vez que eu fui lá, eu tava com os meus pensamentos assim aflorados e ainda não tinha a sabedoria necessária para



realizar essa mudança, e na minha primeira intervenção lá a gente vai fazer isso não vai ter futebol, não vai ter queimada, segunda a mesma coisa, a terceira a mesma coisa até que uma aluna se revoltou e aí eu pedi pra ela sair do colégio o guarda teve que tirar, enfim...final da historia, aluna tava com toda a gang dela ao redor da escola porque ela ia matar o professor de educação física, As vezes a gente precisa chegar na escola com muito tato pra poder saber o que se passa na escola qual é o pensamento da escola, o que que tu vais propor, o que tu pretendes avançar e retroceder porque eu acho que é isso. Não da para nós sermos, não da pra ter o mesmo pensamento, vai ser assim, assim,assim. É assim que eu penso, não, é um diálogo, com o aluno, com o professor com a direção pra ela te ajudar, tu tem que conquistar cada parte da escola tu tens que conquistar porque se não tu vais ser isolado.”

Identificar qual o maior desafio para a sua prática docente, foi algo angustiante para cada um. Houveram colocações distintas, mas, que se cruzam como o desgaste físico: “eu acredito que vai ser o desgaste físico até mesmo pelas condições da escola básica, da escola pública que a gente vai vivenciar: quadra descoberta, essas coisas[...]” (entrevistado I); a falta de materiais, domínio em classe e o tempo de aulas. Mas o que predomina em grande parte das falas dos mesmos: superar a cultura do dar a bola, esta pratica que não apresenta sentido e significado aos alunos, que acaba deixando-os sem as experiências de suma importância que a educação física pode proporcionar.

Na educação é preciso ter muito tato, nem sempre as pessoas estão preparadas para a mudança, ser professor é aprender a cada instante, porque nada é igual, cada momento, aluno, aula, plano, tem expectativas, objetivos e realidades distintas, para tanto é necessário que a universidade tente subsidiar essas experiências que serão no cotidiano do professor teoricamente e estimular as práticas de forma mais sistematizada, para tanto, deve-se perceber o professor como um formador, seja este político, cultural, social ou educacional e a docência como uma profissão que transpassa por toda a vida daquele que à escolhe sendo, dessa forma, considerada uma *life-long career*.(Kwoles & Cole 1995 apud MIZUKAMI et al., 2002).

A falta de acompanhamento mais personalista que oriente uma profunda reflexão sobre as diferentes concepções da educação física e a realidade. Nas escolas viram-se “jogados”. É perceptível na fala dos entrevistados que faltou na formação inicial a discussão do que seria uma formação de professores adequada, onde podemos identificar quais os saberes docentes e linhas de formação são privilegiadas.



É a partir de então, que identificamos várias situações que acabam se conflitando, do que seria mais eficaz na formação deste professor: um professor que sabe teoricamente o que fazer, ou aquele que saber fazer mais não tem consistência teórica porque faz, ou até mesmo aquele que tenta buscar um sentido que suporte sua prática, como percebemos nas narrativas da entrevista.

No entanto, idealizamos um professor que saiba fazer e por que faz, ou seja, como define Mizukami (*et al* 2002), professor reflexivo que além de conhecer os métodos, sente desejo e vontade de emprega-los, implicando intuição, emoção e paixão, contudo, nem sempre consegue abranger estes dois pilares, pois, dentro da sua formação inicial ele não é 'treinado' para possuir este tipo de comportamento consigo mesmo.

A partir desta idealização, a formação inicial dos professores de educação física, graduados na Universidade do Estado do Pará pelos últimos três anos, ainda não conseguiu obter um equilíbrio teórico e prático necessário para uma formação de qualidade aos graduandos, que por diversas vezes, inserido no mercado de trabalho, não consegue desenvolver sua prática docente de maneira segura e respaldada a partir dos objetivos e linhas de intervenção da educação física, isso é acarretado muitas vezes pela falta de comprometimento do trabalho docente desenvolvido dentro da universidade, como afirma um dos entrevistados:

“Aqui dentro do curso na minha realidade isso não ta sendo feito de forma coerente porque existem professores, são poucos professores que coseguem fazer essa relação, existem professores que entre aspas, são extremamente teóricos e pouco se interessam pela pratica em si, e existem professores que são extremamente práticos e não te oferecem o conhecimento teórico.” (entrevistado II)

A formação dos professores é dada a partir de um modelo, que historicamente se dava pela racionalidade técnica e que com o passar dos anos e com novas teorias constituídas, estes foram sendo substituídos por outros, como o modelo da racionalidade prática, contudo, o legado constituído pela formação anterior dos docentes que formam os futuros professores gera um conflito de verdades e discussões quanto ao que seria melhor: prática ou teoria. (Mizukami et al, 2002)

Para tanto, deve entender a formação de professores como um *continuum*, defendido por Knowles & Coles (1995 *apud* Mizukami et al, 2002), sendo um processo de desenvolvimento para a vida inteira, pressupondo que a graduação não



é suficiente para o amadurecimento de um professor, e esta fala é vista entre um dos entrevistados que afirma que mesmo com a experiência não se sente preparado para a docência pois cada aluno tem uma realidade diferente, além de se sentir debilitado por uma série de lacunas que a universidade não conseguiu subsidiar

Na universidade defendemos que esse continuum se manifeste claramente na junção das disciplinas didática e Prática de Ensino já que infelizmente observamos que os conteúdos da didática tornam-se frágeis sem a vivência real do estágio e este desconectados da Didática não chega a bons níveis de reflexão e interpretação.

A formação inicial não instrumentalizada e estanque em disciplinas acaba por limitar a capacidade futura de ação dos professores, e a primeira característica deste acontecimento é a falta de organização pedagógica deste professor, pois, o planejamento na educação é um instrumento teórico-metodológico, imprescindível ao fazer pedagógico, pois, é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade e a problemática do contexto social (Libâneo, 1994).

“Eu tenho um planejamento anual, e dentro desse planejamento anual, eu faço planejamentos mensais, eles são planejados, só que esse planejamento mensal, ele pode ser, ele é flexível, porque determinadas turmas tem respostas ao planejamento e outras nem tanto.” (entrevistado II)

“Todas as minhas aulas são planejadas no início do final de semana, na verdade no domingo, pois faço o planejamento mensal e o reformulo e avalio semanalmente, sempre contando com as situações adversas.” (entrevistado III)

No entanto, se o professor não o percebe como um artifício pedagógico da sua organização e sim com um ato burocratizado da escola, compreende-se uma mecanização nas ações, ou seja, um reflexo daquilo que já foi feito alguma vez. Infelizmente, conseguimos visualizar uma fala de um dos entrevistados que esclarecia a sua falta de sistematização da organização pedagógica.

“Me planejar para as intervenções? Sistematizado não, digamos assim, no notebook, no computador não, o que eu tinha era as minhas anotações de agenda que dizia o que tinha de fazer, tem que cumprir com isso, isso e isso, próxima aula pode ser isso, isso e isso [...]” (Entrevistado I)

Perante a análise deste dados há a reflexão da fragilidade da organização pedagógica do ensino da educação física escolar, expressando a dificuldade na



mobilização dos saberes, do qual perpetua a desconexão na formação e fragiliza a autonomia e profissionalização docente, causado pela falta do trato do conhecimento adequado à formação do professor.

## CONCLUSÃO

Depreende de nossa análise que estratégia os professores iniciantes na educação física mobiliza, por um lado a ampliação do repertório que congrega os conteúdos de ensino da educação física em direção à abordagens que valorizam a corporeidade, a identidade, o local e a cultura. Assim acompanha o verificado na revisão da literatura que expõe que na trajetória da Educação Física no Brasil a valorização da díade cultura x currículo é recente no cotidiano das escolas brasileiras.

Ainda assim, para sentirem-se seguros, para “terem tato” é comum a utilização de conteúdos alheios à riqueza e diversidade do país, mas, que obedecem à tradição esportivista ou militarista. De fato o que se observa é a manutenção de um reducionismo curricular do qual se sobressai a atenção aos esportes, em especial o futebol, futsal e o vôlei.

A Educação Física por ser considerada disciplina multifacetada que aciona a aprendizagem cognitiva e corporal é profundamente impactada no contexto atual, sendo pressionada para atuar de modo a inserir em sua dinâmica a questão da valorização e perpetuação da cultura local tanto quanto o acesso e interpretação da cultura e dos saberes universais. Essa dimensão é construída e significada apenas com base na história de vida e a universidade pouco auxilia já que ela mesma mostra-se perdida ou sem diretrizes sólidas ou consensuais.

Ainda que busquem fugir ao historicamente proposto “dar a bola” os professores iniciantes são impactados negativamente pelo ordinário pensamento de que a educação física é uma simples disciplina escolar pautada no esporte e recreação ainda que exista uma gama de conhecimentos específicos e organizados a partir de várias abordagens teórico-metodológicas. Assim a problemática da multiplicidade concomitante de tendências pedagógicas encerra a gênese da questão curricular que se apresenta, marcada pela alienação ou distanciamento da cultura corporal local, posta por Darido & Rangel (2004).

A problemática central da pesquisa considera essa complexidade e estabelece no como centro da mudança da práxis o trabalho docente por



compreendê-lo como ponto de intersecção entre objetivos educacionais, métodos, conjunções teórico-práticas e a própria visão de educação.

A partir da inferência do planejamento do professor, temos a sistematização da aula de educação física a mercê das mazelas educacionais postas no nosso país. Alguns professores não tem um portfólio de intervenção ou escolha dos conteúdos, não consegue identificar o objetivo das aulas, nem mesmo obtém resultados, por conta da falta, do sentido e significado da sequencia das mesmas, por conta do trato do conhecimento dado aos conteúdos da educação física.

É por intermédio dessas problemáticas que podemos afirmar que a formação inicial dos professores de educação física, não consegue dar suporte aos saberes docentes para o início de uma carreira profissional.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Juliana Pereira de. **A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores**. 163 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas. São Carlos: UFSCar, 2010

CAMPOS, Casemiro. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CAMPOS, Luiz Antônio. **Didática da Educação Física**. SP: Fontoura, 2011

CHIZZOTI. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4ªed. Petrópolis: Editora vozes, 2011. 20



- CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. **Epistemologia e currículo**: “novos paradigmas”. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 19 a 22 de outubro de 2008, Caxambu, MG. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4122--Int.pdf>>
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia o ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Guanabara Koogan, 2005.
- FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. **Apresentação da Seção Especial Temática “HISTÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: reformas, currículos, disciplinas e práticas”**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.5-9, Jan/Jun 2009. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/apres-historia.pdf>>
- FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- GAMA, Anailton; FIGUEIREDO, Sonner. **O planejamento no contexto escolar**. Mato Grosso do Sul, 2003.
- GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- GHIRALDELLI, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 3 ed. 1991
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática geral**, 8ª Ed., Editora Ática, São Paulo, 2006
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- MINAYO, Cecília S. (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EduFSCar, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento de Ensino-Aprendizagem e projeto Político e Pedagógico**. 7ª Ed. São Paulo: Ladermos Libertad, 2000