

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL

CAMILA RINALDI BISCONSINI

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE
CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
ruídos no campo universitário para o encontro
com a escola**

Maringá
2017

CAMILA RINALDI BISCONSINI

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE
CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ruídos
no campo universitário para o encontro com a
escola**

Tese de Doutorado apresentada
ao Programa de Pós-
Graduação Associado em
Educação Física – UEM/UEL,
para obtenção do título de
Doutora em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Maringá
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

B621p	<p>Bisconsini, Camila Rinaldi</p> <p>A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física: ruídos no campo universitário para o encontro com a escola / Camila Rinaldi Bisconsini. -- Maringá, 2017.</p> <p>409 f. : il. color., figs., quadros</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL, 2017.</p> <p>1. Formação docente - Educação física. 2. Prática como componente curricular. I. Oliveira, Amauri Aparecido Bássoli de, 1959-, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 378.12</p>
-------	--

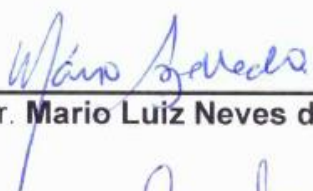
MN-004046

CAMILA RINALDI BISCONSINI

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE
CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
RUÍDOS NO CAMPO UNIVERSITÁRIO
PARA O ENCONTRO COM A ESCOLA**


Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Doutor(a).

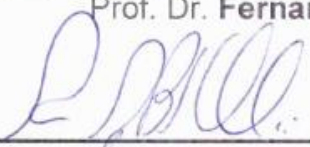
APROVADA em 01 de agosto de 2017.


Prof. Dr. **Mario Luiz Neves de Azevedo**


Profa. Dra. **Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger**


Profa. Dra. **Larissa Michelle Lara**


Prof. Dr. **Fernando Augusto Starepravo**


Prof. Dr. **Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira**
(Orientador)

A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender (DEWEY, 1971, p. 42).

Dedicatória



Dedico este trabalho aos meus pais, Vilma e José, pelo apoio incondicional durante a trajetória acadêmica. O processo de doutorado foi um caminho mais leve em função desse amor.

Agradecimentos

À Deus, pelas bênçãos diárias.

Ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, no papel dos professores, que oportunizaram disciplinas importantes para a ampliação da minha perspectiva sobre a área.

Ao meu orientador, Professor Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, pelas inúmeras oportunidades de aprendizagem, no caminho da autonomia intelectual. Agradeço todas as chances de crescer academicamente, ocasiões que contribuíram para a constituição da minha identidade profissional!

Aos professores que constituíram a banca de análise desta pesquisa de doutorado, Dagmar, Larissa, Fernando, Mário e Juarez, pela atenção dedicada à leitura do texto e pelas contribuições que aperfeiçoam o trabalho.

Aos meus amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para Educação Física e Esporte (GEPPEFE), pelos momentos em que partilhamos não só nossas pesquisas, mas também nossos medos, angústias e alegrias. Essa etapa da minha formação foi mais rica pela presença de vocês!

Aos amigos do grupo de pesquisa Gímnica, que me integraram aos trabalhos de forma tão receptiva.

Ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, pela autorização para a realização da pesquisa realizada durante o doutorado.

Aos professores e acadêmicos que disponibilizaram parte de seu tempo para participar das entrevistas.

À minha família, especialmente à minha avó Zuleide, pelas palavras de apoio, e aos meus tios, Wilson e Ieda, pelos conselhos e momentos que me senti em casa ao lado deles e dos meus primos.

Ao meu noivo, Lucas, por me ouvir e ser meu companheiro sempre. Agradeço por ser tão gentil e paciente. Te amo!

Ao meu irmão Danilo, com quem aprendo lições importantes sobre paciência e dedicação. Te amo!

Aos meus pais, Vilma e José, que me acalmam e me fortalecem sempre que necessário. Agradeço pelo que vi e ouvi sobre *ser professor*. Amo vocês!

Muito obrigada!

BISCONSINI, Camila Rinaldi. **A Prática como Componente Curricular na formação inicial de professores de Educação Física**: ruídos no campo universitário para o encontro com a escola. 2017. 409f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

RESUMO

A partir das diretrizes nacionais para a formação docente, as licenciaturas devem contemplar em seus currículos as atividades formativas e teórico-práticas, o estágio supervisionado e a Prática como Componente Curricular (PCC). Dentre tais ações, há o incentivo para relações de integração entre Universidade e escolas de Educação Básica, espaço social interventivo dos futuros professores. O objetivo da pesquisa foi analisar a Prática como Componente Curricular no processo de formação inicial em Educação Física – Licenciatura no intuito de perceber ações de aproximação entre universidade e escola que favoreçam a qualificação dessa formação. A investigação envolveu os acadêmicos formandos e docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, cuja participação se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. Foi realizada a análise de conteúdo dos registros, com a utilização do *software* NVivo 10, além de análise documental do Projeto Pedagógico de Curso. A apresentação dos resultados foi organizada a partir de cinco capítulos: configuração do campo universitário; formação inicial em Educação Física; relações com a escola; limitações e possibilidades institucionais; e a Prática como Componente Curricular. As unidades de registro evidenciam que o programa de formação oportuniza encontros com escolas públicas de Maringá principalmente por meio do estágio supervisionado, dos projetos de extensão e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Apesar dessas oportunidades, há o anseio discente por mais momentos de encontro com as escolas e pela aproximação dos conteúdos curriculares com as exigências profissionais. Mesmo assim, a PCC não é uma ação em desenvolvimento na realidade investigada para integrar as instâncias de ensino e minimizar o *choque com a realidade*. Os discentes entrevistados demonstraram desconhecer a PCC, o que não foi evidenciado no grupo docente, o qual, apesar de reconhecer a lacuna existente no currículo pela ausência desse componente, apresenta-se predisposto a organizá-lo no curso. Destaca-se a posição periférica que ocupa a PCC no curso de Educação Física – Licenciatura quando contrastada com as ações em desenvolvimento que permitem a imersão no ambiente escolar. Entre parte do corpo docente há o indicativo para iniciar a organização da PCC no curso, ideia que ainda não é conhecida por todos os entrevistados. É preciso reorganizar a atual constituição curricular, almejando uma formação inicial articulada com o espaço social de intervenção profissional para que os futuros professores reconheçam esse cenário em suas particularidades e possam atuar conscientes das relações ali constituídas, bem como das atividades que requerem ser repensadas ou reforçadas nas aulas de Educação Física.

Palavras-Chave: Formação docente. Prática como componente curricular. Educação Física.

BISCONSINI, Camila Rinaldi. **Practice as Curricular Component in early Physical Education teacher's training**: distortions in the field of universities for confluence with school. 2017. 409f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

ABSTRACT

According to the national guidelines for teacher's training, the curricula of degrees should encompass both training and theoretical-practical activities, supervised practice, and Practice as Curricular Component (PCC). Such actions include the incentive to integration relations between universities and Basic Education schools – social intervening space for teachers to be. The objective of this research was to analyze the Practice as Curricular Component in the process of early Physical Education teacher's training aiming at realizing actions of convergence between universities and schools which favor the qualification of such training. The investigation involved the academic students and professors of the Physical Education Degree from the State University of Maringá, whose participation occurred through semistructured interviews. We carried out an analysis of record content by using NVivo 10 software, in addition to the document analysis of the Pedagogical Project of the Course. The presentation of the results was organized in five chapters: configuration of the field of universities; early Physical Education training; relations with the school; institutional limitations and possibilities, and Practice as Curricular Component. The units of record showed that the training program provides confluence with public schools of Maringá especially through supervised practice, extension projects, and the Institutional Program of Scholarships for Beginner Teachers. Despite these opportunities, professors seek to have more meetings with the school and to approach curricular contents with the professional demands. Even though, the PCC is not an action which develops according to the reality to integrate the teaching instances and minimize the confrontation with reality. The students interviewed demonstrated not to know the PCC, which was not manifested in the teacher's group, who despite acknowledging the gap existing in the curriculum due to the absence of this component, are willing to organize it into the course. We highlight the peripheral position occupied by the PCC in Physical Education Degree when compared with the developing actions which allow the immersion into the school environment. There is a distortion between a part of the professors to start the PCC organization in the course – an idea which is strange to all of the interviewed subjects. It is necessary to enlarge such distortion and reorganize the current curricular constitution aiming at an early training articulated with the social space of professional intervention for teachers to be to acknowledge this scenario according to its particularities and be able to work aware of the relations constituted there, as well as of the activities which have to be reconsidered or reinforced in Physical Education classes.

Keywords: Teacher's training. Practice as curricular component. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Acadêmicos que integraram a pesquisa de acordo com o turno.....	27
Figura 2.	Acadêmicos que integraram a pesquisa de acordo com o sexo.....	27
Figura 3.	Acadêmicos que integraram a pesquisa e concluíram o Bacharelado em Educação Física antes da Licenciatura.....	28
Figura 4.	Acadêmicos formandos em Educação Física - Licenciatura que pretendem fazer o Bacharelado em Educação Física como segundo curso.....	28
Figura 5.	Professores que integraram a pesquisa de acordo com o sexo.....	31
Figura 6.	Professores que integraram a pesquisa de acordo com a formação.....	31
Figura 7.	Professores que integraram a pesquisa de acordo com o tempo de atuação na UEM.....	32
Figura 8.	A ponte entre escola e universidade.....	76
Figura 9.	O sistema de ensino e a dinâmica da reprodução.....	104
Figura 10.	A ruptura possível em um sistema de ensino.....	109
Figura 11.	Fontes codificadas para a categoria “configuração do campo universitário”.....	115
Figura 12.	Fontes codificadas para a subcategoria “Resoluções e Pareceres no PPC”.....	116
Figura 13.	Fontes codificadas na subcategoria “proposta pedagógica do curso”.....	122
Figura 14.	Fontes codificadas para a subcategoria “perfil profissional”.....	133
Figura 15.	A característica dos professores participantes da pesquisa de acordo com a atuação em programas de pós-graduação.....	142
Figura 16.	A característica dos professores participantes da pesquisa de acordo com a intenção de atuar em programas de pós-graduação.....	142
Figura 17.	Fontes codificadas para a subcategoria “pós-graduação”.....	144
Figura 18.	Fontes codificadas para a categoria “formação inicial em Educação Física”.....	157
Figura 19.	Fontes codificadas para a subcategoria “relação prática-teoria”.....	160
Figura 20.	Fontes codificadas para a subcategoria “qualidade da formação”.....	182
Figura 21.	Fontes codificadas para a subcategoria “ <i>habitus</i> profissional”.....	199
Figura 22.	Fontes codificadas para a subcategoria “Disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física”.....	213
Figura 23.	Fontes codificadas para a subcategoria “ensino, pesquisa e extensão”.....	217
Figura 24.	Envolvimento dos acadêmicos com projetos de extensão.....	218
Figura 25.	Envolvimento dos acadêmicos com projetos de iniciação científica.....	218
Figura 26.	Fontes codificadas para a categoria “relações com a escola”.....	228
Figura 27.	Fontes codificadas para a subcategoria “a abordagem da escola nas disciplinas”.....	230
Figura 28.	Fontes codificadas para a subcategoria “encontros com a escola”.....	243
Figura 29.	Fontes codificadas para a subcategoria “Educação Básica e Universidade”.....	256
Figura 30.	Participação dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em projetos de extensão.....	266
Figura 31.	Participação dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em projetos de iniciação científica.....	266
Figura 32.	Fontes codificadas para a subcategoria “Projetos”.....	268
Figura 33.	Porcentagem de acadêmicos entrevistados que participaram do PIBID durante a graduação.....	275
Figura 34.	Fontes codificadas para a subcategoria “PIBID”.....	276
Figura 35.	Fontes codificadas para a categoria “limitações e possibilidades institucionais”....	287
Figura 36.	Fontes codificadas para a subcategoria “Universidade”.....	289
Figura 37.	Fontes codificadas para a subcategoria “Escola”.....	302
Figura 38.	Fontes codificadas para a categoria “Prática como Componente Curricular”.....	315
Figura 39.	Fontes codificadas para a subcategoria “elementos conceituais e organizacionais”.....	317
Figura 40.	Fontes codificadas para a subcategoria “dimensões da competência”.....	340
Figura 41.	Fontes codificadas para a subcategoria “outras ações com a escola”.....	356

Figura 42.	Fontes codificadas para a subcategoria “apreensão dos conteúdos”	364
Figura 43.	Fontes codificadas para a subcategoria “produção do conhecimento”	373

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Acadêmicos que em 2016 finalizaram a Licenciatura como segundo curso e já são formados em Educação Física – Bacharelado.....	29
Quadro 2.	Número de professores por condição de trabalho em 2016.....	29
Quadro 3.	Professores que integraram a pesquisa.....	30
Quadro 4.	Professor(a) do curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UEM que não integrou a pesquisa.....	31
Quadro 5.	Número de fontes e referências para cada nó.....	112
Quadro 6.	Sínteses de acadêmicos no que diz respeito à sua perspectiva sobre a relação prática-teoria.....	160
Quadro 7.	Síntese das perspectivas dos professores no que diz respeito à relação prática-teoria.....	169
Quadro 8.	Registros sobre os motivos dos acadêmicos em relação à sua opção pela graduação em Licenciatura.....	201
Quadro 9.	Registros sobre os motivos dos acadêmicos para atuar na Licenciatura em Educação Física.....	202
Quadro 10.	Registros sobre como os acadêmicos organizaram suas decisões sobre a formação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.....	208
Quadro 11.	Unidades de registro que expõem a prática de aulas simuladas no curso de Licenciatura em Educação Física.....	231
Quadro 12.	Unidades de registro que expõem as fragilidades da prática de aulas simuladas no curso de Licenciatura em Educação Física.....	233
Quadro 13.	Unidades de registro que expõem as discussões que remetem à escola durante as aulas da graduação, na perspectiva dos acadêmicos.....	236
Quadro 14.	Unidades de registro que expõem as discussões que remetem à escola durante as aulas da graduação, na perspectiva dos professores.....	237
Quadro 15.	Acadêmicos que negaram ter ido à escola por meio de disciplinas, além do Estágio Curricular Supervisionado.....	241
Quadro 16.	Professores que declararam desenvolver conteúdos em contato com escolas da Educação Básica.....	247
Quadro 17.	Acadêmicos que declararam não ter visitado escolas da Educação Básica durante a formação inicial.....	249
Quadro 18.	A perspectiva dos entrevistados sobre a possibilidade de encontros com escolas da Educação Básica durante a formação inicial e para além do estágio supervisionado.....	251
Quadro 19.	A perspectiva dos entrevistados sobre as possibilidades de maior interlocução entre Universidade e escolas na formação inicial em Educação Física – Licenciatura.....	261
Quadro 20.	Registros que demonstram a idealização ou iniciativas de convites aos professores atuantes em escolas da Educação Básica para ilustrar sua rotina profissional aos licenciandos do curso de Educação Física/UEM.....	262
Quadro 21.	Projetos de extensão em execução no DEF/UEM (2016).....	267
Quadro 22.	Registros dos acadêmicos que demonstram o reflexo da participação em projetos de extensão na qualidade da formação inicial em Educação Física – Licenciatura.....	272
Quadro 23.	Os projetos de extensão na perspectiva dos professores.....	273
Quadro 24.	Relatos de acadêmicos sobre as ações do PIBID.....	278
Quadro 25.	Relatos de acadêmicos sobre o PIBID e a integração ao meio escolar.....	279
Quadro 26.	Unidades de registro que expõem o receio dos professores em relação ao transporte e ao seguro dos acadêmicos em possíveis visitas a escolas.....	292
Quadro 27.	Limitações e possibilidades para a integração entre Universidade e escolas durante o processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física.....	310

Quadro 28.	Unidades de registro que ilustram propostas de aproximação com a escola desde o início do curso de Licenciatura em Educação Física por meio de observações.....	318
Quadro 29.	Unidades de registro que ilustram a defesa das vivências de ensino em escolas desde o início do curso de Licenciatura em Educação Física.....	319
Quadro 30.	Unidades de registro que ilustram a proposta da realização de eventos para aproximar Universidade e escolas no curso de Licenciatura em Educação Física.....	324
Quadro 31.	Unidades de registro que ilustram a sugestão de que os encontros com escolas integrem a carga horária das disciplinas do curso.....	325
Quadro 32.	Unidades de registro que ilustram a perspectiva discente sobre a PCC.....	327
Quadro 33.	Legislação que diz respeito à formação de professores e os fragmentos sobre a prática e Prática como Componente Curricular.....	330
Quadro 34.	Unidades de registro que ilustram a perspectiva docente sobre a PCC no curso de Licenciatura em Educação Física.....	333
Quadro 35.	Unidades de registro que dão indicativos sobre uma possível reestruturação no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, de modo a implementar a PCC.....	336
Quadro 36.	Os possíveis reflexos da PCC na qualidade da formação inicial em Educação Física, na perspectiva docente.....	337
Quadro 37.	Dimensões da competência e as características do perfil profissional docente em Educação Física.....	341
Quadro 38.	A dimensão técnica da competência e a indisciplina em escolas.....	342
Quadro 39.	A dimensão técnica da competência e o domínio de conteúdo.....	344
Quadro 40.	A dimensão técnica da competência e o aspecto didático da profissão docente	345
Quadro 41.	A dimensão técnica da competência e o aspecto de planejamento.....	346
Quadro 42.	Características gerais da dimensão técnica da competência.....	348
Quadro 43.	Dimensão estética da competência e as características do perfil profissional docente em Educação Física.....	350
Quadro 44.	Dimensões ética e política da competência e as características do perfil profissional docente em Educação Física.....	352
Quadro 45.	Aspectos gerais sobre o perfil docente na área da Educação Física.....	353
Quadro 46.	O Estágio Curricular Supervisionado como ação consolidada com a escola, a partir da perspectiva discente.....	356
Quadro 47.	O Estágio Curricular Supervisionado como ação consolidada com a escola, a partir da perspectiva docente.....	359
Quadro 48.	Festivais e eventos das disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física fora da Universidade.....	361
Quadro 49.	Outras possibilidades para o reconhecimento do contexto escolar.....	362
Quadro 50.	A apreensão dos conteúdos da formação inicial por meio da experimentação do trabalho docente.....	365
Quadro 51.	A oportunidade de problematizar situações de ensino nas aulas da graduação.	366
Quadro 52.	A apreensão dos aspectos didáticos da profissão docente por meio de contatos com espaços de intervenção do professor de Educação Física.....	369
Quadro 53.	As possibilidades de observação da rotina e organização escolar por meio da PCC.....	370
Quadro 54.	As possibilidades da produção de conhecimento por meio de relações com a Educação Básica.....	373

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD	Arbitrário cultural dominante
AG	Agentes
AP	Ação pedagógica
AuP	Autoridade pedagógica
CFE	Conselho Federal de Educação
CN	Congresso Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Confederação Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EF	Educação Física
FSD	Formação social dominante
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCC	Prática como Componente Curricular
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PNE	Plano Nacional de Educação
SE	Sistema de ensino institucionalizado
TP	Trabalho pedagógico

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. OBJETIVOS.....	23
2.1 OBJETIVO GERAL	23
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
3. MÉTODOS.....	24
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA	24
3.2 PARTICIPANTES.....	25
3.2.1 OS ACADÊMICOS FORMANDOS.....	25
3.2.2 OS DOCENTES.....	29
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	32
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	34
3.5 ANÁLISE DOCUMENTAL	35
3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	36
4. REVISÃO TEÓRICA.....	37
4.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: INDICATIVOS INICIAIS PARA UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	38
4.1.1 <i>Educação Superior no Brasil: um campo em formação</i>	39
4.1.2 <i>A LDBEN de 1996 e os pontos sobre a educação superior no Brasil</i>	41
4.1.3 <i>O Plano Nacional de Educação, período 2014-2024, e as metas para a educação superior</i>	44
4.1.4 <i>A universidade brasileira e a formação inicial docente</i>	53
4.2 A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA LEGISLAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO FÍSICA	55
4.2.1 <i>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996</i>	56
4.2.2 <i>O Parecer CNE/CP 9/2001 e as evidências das problemáticas no processo formativo</i>	62
4.2.3 <i>O Parecer CNE/CP 28/2001 e os destaques sobre a Prática como Componente Curricular</i>	64
4.2.4 <i>As Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002</i>	68
4.2.5 <i>A Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação</i>	70
4.2.6 <i>A Resolução CNE/CES 2/2015 e as novas orientações para a formação inicial de professores</i>	71
4.3 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC): UMA POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	74
4.3.1 <i>As especificidades dos saberes docentes</i>	74
4.3.2 <i>As competências defendidas para a formação inicial de professores</i>	77
4.3.3 <i>A formação inicial em Educação Física: o que ensinar sobre a realidade escolar</i>	82
4.3.4 <i>A Prática como Componente Curricular: um ruído necessário na formação inicial docente em Educação Física</i>	89
4.4 A DINÂMICA DOS AGENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: LEITURAS EM PIERRE BOURDIEU	95
4.4.1 <i>As relações estabelecidas no livro “A Reprodução”</i>	98
4.4.2 <i>As instituições de ensino: universidade e escola na dinâmica da reprodução</i>	105

4.4.3 A formação inicial de professores e a importância de compreender o espaço social desse processo.....	107
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	111
5.1 CONFIGURAÇÃO DO CAMPO UNIVERSITÁRIO	114
5.1.1 Resoluções e Pareceres no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).....	116
5.1.2 Proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física	122
5.1.3 O perfil profissional do professor de Educação Física.....	132
5.1.4 A pós-graduação stricto sensu.....	141
5.1.5 Considerações parciais.....	151
5.2 FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	155
5.2.1 Relação prática-teoria.....	158
5.2.2 Particularidades da formação inicial.....	181
5.2.3 Habitus profissional	199
5.2.4 Disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física	212
5.2.5 Ensino, pesquisa e extensão.....	216
5.2.6 Considerações parciais.....	222
5.3 RELAÇÕES COM A ESCOLA	227
5.3.1 A abordagem da escola nas disciplinas	229
5.3.2 Encontros com a escola	242
5.3.3 Educação Básica e Universidade.....	255
5.3.4 Projetos.....	266
5.3.5 PIBID.....	274
5.3.6 Considerações parciais.....	282
5.4 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES INSTITUCIONAIS	286
5.4.1 Universidade	288
5.4.2 Escola	301
5.4.3 Considerações parciais.....	309
5.5 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	313
5.5.1 Elementos conceituais e organizacionais	316
5.5.2 Dimensões da competência	339
5.5.3 Outras ações com a escola	355
5.5.4 Apreensão dos conteúdos.....	363
5.5.5 Produção do conhecimento.....	372
5.5.6 Considerações parciais.....	376
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	381
7. REFERÊNCIAS	391
8. APÊNDICES	403

1 INTRODUÇÃO

Propor-se a investigar estruturas integrantes do sistema de ensino institucionalizado é desafiador, em função da complexidade de relações e conflitos que permeiam a organização, as estratégias de ação e os objetivos das instâncias de formação – básica e superior. Pensar e escrever sobre os elementos que integram esse processo requer foco no fenômeno a ser analisado, ao mesmo tempo em que demanda o estudo de diversos outros condicionantes vinculados ao objeto de pesquisa. Nesse sentido, dissertar sobre a formação inicial de professores pressupõe a compreensão das relações que se constituem entre os agentes e o trabalho pedagógico, mais especificamente no campo universitário e em cursos de Licenciatura.

Ensino Superior e Educação Básica compõem a formação social, cujas relações envolvem o sistema de ensino institucionalizado, a ação pedagógica e os agentes responsáveis por ensinar e os que buscam aprender certo conjunto de conhecimentos. Contudo, essa formação não é objetiva, tampouco uniforme, mas repleta de pontos de comunicação formados por inter-relações – consistentes ou frágeis – que dependem fortemente dos agentes, suas disposições e capitais específicos. As intenções e ações de professores e alunos (além dos aspectos estruturais) poderão refletir os conflitos, as direções formativas e, no fim do processo, a organização e o andamento de todo o sistema de ensino. Para compreender essa dinâmica é preciso explorar estudos que abordem diferentes aspectos desse sistema, de análises sociológicas a atividades pedagógicas específicas.

A partir da crítica com riqueza de detalhes e relações, Bourdieu e Passeron (2014) denunciam os meios de reprodução do arbitrário cultural dominante por meio do sistema de ensino. Para tanto, definem e inter cruzam conceitos que incluem o trabalho pedagógico, mediado pela autoridade pedagógica detida pelos agentes que intervêm profissionalmente nas instâncias de ensino; e o trabalho escolar, que contribui para reforçar a formação dos grupos sociais dominantes. Em outras palavras, os autores descortinam fundamentos ocultos de dominação que passam pelo *habitus*

primário (no convívio familiar principalmente) e pela ação pedagógica primária, intensificada na escola, já que na perspectiva apresentada, tendem a ter êxito nesta instituição aqueles que possuem maior capital econômico e cultural antes mesmo de frequentá-la.

Outras obras ainda analisam: as relações no campo universitário (BOURDIEU, 2013a) e a disposição dos agentes que lançam mão de seus capitais (político, social e acadêmico – preponderantemente) em conflitos que giram em torno da busca pelo poder (como metacapital); a produção científica (BOURDIEU, 2004) e os confrontos com a instituição acadêmica no decorrer do desenvolvimento de pesquisas; conceitos centrais como o espaço social e suas relações a partir das posições e disposições dos agentes, bem como, o capital simbólico nesse campo (BOURDIEU, 2013b, 2014a); uma trajetória rica em detalhes para revelar a constituição do Estado, considerando os jogos de poder, a formação da ideia pública, as comissões, entre outras formulações que sustentam sua análise (BOURDIEU, 2014b).

Apesar da multiplicidade de produções, Pierre Bourdieu reitera suas principais formulações para abordar os diferentes – e interligados – fenômenos sociais que se propôs a analisar. Dentre esses conceitos se destacam o *habitus* (conjunto de disposições duráveis orientadoras da ação), campo (espaço social de concorrências e posições distintas) e capital (referências adquiridas para integrar um campo). Entre outros fins, sua intenção era provocar os leitores para uma interpretação social diferente do que se revela à primeira vista e desvelar fundamentos não declarados. Nesse caminho, analisar e transformar quaisquer processos ou práticas pressupõe compreender essas dinâmicas a partir dos agentes que as integram e das relações que são constituídas no espaço social investigado.

O cenário pesquisado envolve o campo universitário e, mais especificamente, seus pontos de comunicação com a Educação Básica por meio dos cursos de Licenciatura. Há diversos estudos que se propõem a analisar essa relação (ANASTASIOU, 1998; ASSIS; BONIFÁCIO, 2011; GATTI, 2010; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; LÜDKE; CRUZ, 2005) e demonstram sua fragilidade, muitas vezes prejudicando o processo formativo dos licenciandos. Mesmo com ações similares, que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, bem como a formação

institucionalizada, Universidades e escolas ainda são distantes em suas ações interventivas.

As normativas que dizem respeito à formação de professores (BRASIL, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2015) reforçam a necessidade de haver vínculos entre as escolas públicas de Educação Básica e as Licenciaturas, a fim de preparar os acadêmicos para o enfrentamento de sua futura profissão. A partir das últimas diretrizes (BRASIL, 2015), esses cursos devem contar com 3.200 horas partilhadas entre disciplinas, atividades acadêmicas complementares, Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e Prática como Componente Curricular (PCC). A Lei é explícita quando se refere à necessidade de caracterizar a formação do professor na relação com o futuro espaço de trabalho, todavia, será que essa ideia se efetiva em cursos de Licenciatura, em especial na Educação Física?

Apesar de a legislação provocar para uma formação mais próxima dos espaços escolares, ainda há distanciamento entre os ensinos básico e superior. Um exemplo que minimiza essa desarticulação é o estágio, abordado em diversas pesquisas (BENITES *et al.*, 2016; BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016; IZA; SOUZA NETO, 2015; MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013; MONTIEL; PEREIRA, 2011; RIKARD; KNIGHT, 1997; SILVA JÚNIOR, 2016; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016; SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; TÉO, 2013; ZOTOVICI *et al.*, 2013), mas que ainda se caracteriza por seu forte aspecto burocrático e pelos desencontros entre as perspectivas dos professores universitários e da escola sobre esse processo.

Outras atividades com elementos de práticas pedagógicas foram discutidos em pesquisas que envolveram cursos de Licenciatura em Educação Física (KRÜGER; KRUG, 2004; METZNER, 2011; MONTEIRO, 2016; NEIRA, 2014; REZER, 2007; ROZENGARDT, 2006), demonstrando os possíveis reflexos das experiências de ensino ao longo do curso na qualidade da formação inicial. As pesquisas também abordam a necessidade de maior articulação entre prática e teoria, revisão dos currículos e aproximação com os espaços sociais de intervenção dos professores.

Projetos de extensão, estágio, iniciação a docência e práticas curriculares são exemplos de atividades possíveis para os programas de formação oportunizarem encontros dos licenciandos com situações reais de

intervenção docente, a fim de vivenciarem situações próprias da profissão e problematizá-las com a mediação dos docentes na Universidade. São atividades com características diferenciadas, mas que partilham do objetivo de proporcionar a experiência de *ser professor*.

Mais especificamente sobre a Prática como Componente Curricular, ainda há poucas pesquisas que analisam essa atividade na realidade de Licenciaturas em Educação Física (ARAUJO; LEITINHO, 2014; MAFFEI, 2014; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; REAL, 2012; SOUZA NETO; SILVA, 2014). Dentre as principais evidências destes estudos, destacam-se: o desconhecimento de docentes e acadêmicos sobre a proposta da PCC e os meios para encaminhá-la nos cursos; o engano de que esta prática já é contemplada por meio do ECS; o desconhecimento da PCC como exigência nos cursos de Licenciatura. Nas discussões destas pesquisas, de modo geral, os autores esclarecem a importância das práticas curriculares para a constituição da identidade profissional, a experimentação em cenários reais de ensino junto a escolares e a oportunidade de aprender os conteúdos específicos da área paralelamente na Universidade e nas escolas.

Nesse caminho, a PCC precisa ser mais bem discutida nas pesquisas, a fim de ressaltá-la como ação definida por Lei e indispensável para uma formação que se pretenda qualificada. É preciso expandir as pesquisas sobre formação, relacionando a futura atuação profissional e tendo as práticas curriculares como espaço privilegiado de elo entre a formação e o ambiente de trabalho (MAFFEI, 2014).

A dicotomia entre teoria e prática fica evidente quando os discentes iniciam seus contatos com o ambiente profissional a partir no início da segunda metade do curso¹. A PCC é uma oportunidade, além de uma exigência legal, de desvelar nuances do contexto interventivo docente concomitantemente à mobilização dos saberes disciplinares, nessa proposta há a relação prática-teoria por meio de um processo ensino-aprendizagem diversificado e dinâmico em suas estratégias pedagógicas. Os conhecimentos do conteúdo e do ensino estarão imbricados e expressivos em atividades representativas da docência,

¹ Conforme a Resolução CNE/CP 2/2015, tanto o ECS quanto a PCC podem ser efetivadas já no início da graduação, de modo que cada ação tenha 400 horas nos currículos das Licenciaturas.

especialmente se realizadas junto a escolares em ambientes que extrapolem a Universidade. Todavia, cabe ressaltar que para se caracterizarem como PCC, estas mesmas atividades precisam constar no Projeto Pedagógico de Curso e ter um plano específico, com a devida sistematização.

Contudo, antes de organizar a PCC é preciso que esta seja reconhecida no corpo docente, ou seja, legitimar um trabalho como este demanda envolvimento coletivo para assumi-lo e, antes disso, a compreensão de seu impacto para a qualidade da formação inicial.

Ampliar o repertório cultural dos futuros professores é uma tarefa que pode aproximar as Licenciaturas de um percurso formativo qualificado. As aulas da Educação Física escolar se desenvolvem em diferentes realidades sociais, e os respectivos professores planejam as atividades conforme os cenários apresentados para ensinar, por meio da Educação Física, a linguagem corporal. As realidades são diversas e podem ser apresentadas aos discentes, a fim de que tenham condições de refletir sobre a formação social que envolve o ensino e pensar as possíveis ações para mantê-la ou transformá-la, o que demanda autonomia intelectual, ou seja, antes de definir sua postura profissional, o futuro professor precisa interpretar a realidade observada e vivenciada, e, a partir disso, decidir como agir no contexto interventivo. Nesse sentido, restringir o contato com a Educação Básica ao ECS é reduzir as chances de contribuir para uma formação inicial de qualidade e uma atuação profissional responsável e dedicada ao ensino que pode ampliar oportunidades.

Ser professor é ensinar por meio da área de formação; envolve as relações profissionais com pais, alunos, diretores, pedagogos; requer compromisso com tarefas que extrapolam sus aulas, como formaturas e reuniões; é frequentar secretarias e núcleos regionais de educação; é depender de políticas que mediam sua situação profissional; é trabalhar em escolas com diversos materiais e outras sem estrutura; demanda persistência e responsabilidade. Pouca proximidade com essa complexidade durante a graduação é um incômodo, que poderia ter sido minimizado com a diversificação de práticas desde o início desse processo. Ver diferentes realidades e seus contextos de ensino poderia ter ampliado minha perspectiva sobre a profissão com chances de percebê-la de forma mais consistente.

É preciso dar condições para que os discentes percebam as contradições que persistem nas instâncias escolares. Descortinar este cenário é mais que apresentar produções científicas já existentes sobre o sistema de ensino, envolve dar subsídios para que os futuros professores produzam seus próprios argumentos sobre a realidade apresentada, e, conscientemente, decidam suas ações enquanto formadores. Para tanto, eles precisam sair das Universidades, ver os agentes *em movimento* no dia a dia escolar, problematizar as situações observadas, discuti-las com seus pares, questioná-las aos seus professores, exercitá-las em diversos espaços, manter estratégias bem sucedidas, duvidar de antigas práticas, criar rupturas e planejar suas próprias intervenções, ou seja, sair da zona de conforto, estimularem-se pela curiosidade e pelo desafio constante da escola.

Diante dessas inquietações, destaco a dúvida sobre quais são as estratégias possíveis para aproximar Universidade e escolas nos cursos de Licenciatura em Educação Física e que têm o potencial de desvelar nuances dessa profissão. Se os estudos apresentados mostram que o estágio, por si só, ainda não exclui o *choque com a realidade* e que os licenciandos ainda percebem fragilidades quanto às suas experiências formativas, a Prática como Componente Curricular teria o potencial de otimizar a relação entre universidade e escola, favorecendo o contato com a realidade social? Ainda, essa ação é reconhecida pelos docentes e discentes dessa área que são agentes do campo universitário?

A hipótese inicial é que a PCC ainda não é legitimada em cursos de Licenciatura em Educação Física, o que pode estar fragilizando esses programas de formação por apresentarem muito pouco sobre a profissão. Ainda, a PCC pode ser um instrumento de ruptura com os atuais currículos nessa área, a partir de ruídos² que estabeleçam uma ponte sólida entre a Universidade e as escolas públicas, o que viabiliza encontros mais frequentes dos licenciandos com o espaço social de intervenção docente e uma formação

² O ruído na tese é sustentado por duas dimensões em relação à Prática como Componente Curricular. A primeira diz respeito aos diálogos necessários para desestabilizar antigas práticas pedagógicas e debater novas possibilidades, levando, no fim do processo, à reestruturação curricular. A segunda dimensão abarca o intuito dessa desestabilização, que é provocar uma reorganização nos modos de ensinar os conteúdos durante a formação inicial, e na futura intervenção docente nas escolas. Em outras palavras, há um ruído que provoca a PCC e há um ruído provocado pela PCC.

inicial que seja condizente com a rotina profissional. Por sua vez, essa prática pode revelar os conflitos do sistema de ensino aos futuros professores e dar-lhes condições de decidir suas próprias ações pedagógicas de forma autônoma e no caminho de criar rupturas nos elementos da formação social dominante.

Portanto, a tese é: a Prática como Componente Curricular na Educação Física constitui-se como uma ação necessária para possibilitar o encontro do campo universitário com a escola, contribuindo para qualificar o processo de formação inicial de professores.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral:

- Analisar a Prática como Componente Curricular no processo de formação inicial em Educação Física – Licenciatura no intuito de perceber ações de aproximação entre universidade e escola que favoreçam a qualificação dessa formação.

2.2 Objetivos específicos:

- Descrever elementos da configuração do campo universitário e da formação inicial de professores;
- Verificar a apresentação da Prática como Componente Curricular no projeto pedagógico do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Estadual de Maringá;
- Identificar o encaminhamento de ações institucionais da referida Universidade que proporcionam aos discentes vivências em escolas da Educação Básica, a partir da realidade do curso de Licenciatura em Educação Física;
- Compreender o reflexo do encaminhamento da Prática como Componente Curricular em ações de aproximação entre a Universidade e a escola;
- Investigar a relação entre a experiência docente de licenciandos em Educação Física e a qualidade de sua formação inicial.

3 MÉTODOS

A construção da ciência é um fenômeno social por excelência (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Este capítulo apresenta as opções metodológicas que guiaram a elaboração dos instrumentos, a coleta dos dados e sua análise. As decisões envolvidas nessas etapas influenciaram sobremaneira a fidedignidade dos resultados, pois nortearam as ações a fim de atingir os objetivos propostos na pesquisa. Por meio das opções metodológicas foi delineado um caminho para buscar associações entre a fundamentação teórica apresentada na revisão de literatura e a realidade investigada. De acordo com Lüdke e André (2013), para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico construído a respeito dele.

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa e foi subsidiada pelo método estudo de caso, por tratar-se da realidade do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (Câmpus sede). O procedimento metodológico envolveu a triangulação de dados a partir de análise documental, da pesquisa bibliográfica e de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas. Tais recursos metodológicos são apresentados a seguir.

3.1 A pesquisa qualitativa

Para subsidiar a descrição das opções metodológicas da pesquisa, pontua-se as considerações de Menga Lüdke e Marli André no livro *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* (2013). As autoras captam as particularidades das pesquisas que envolvem a educação, tema que requer cuidados metodológicos específicos para as investigações que pretendem analisar determinada dinâmica social. As pesquisas qualitativas demandam um olhar amplo dos pesquisadores, no sentido de perceberem o campo de interação dos agentes e considerarem esse movimento durante sua análise. As

indicações das autoras sobre a pesquisa qualitativa representam possibilidades objetivas de olhar os diferentes níveis da educação brasileira por uma perspectiva cuidadosa dos seres humanos, participantes e atores do estudo.

Para esboçar quaisquer análises acerca da educação, especialmente aqui, falando do campo universitário, é preciso considerar as particularidades dessa realidade, por meio de buscas da produção científica que envolve o tema, bem como, de investigação junto aos agentes desse campo. “As noções de espaço social [...] não são, nunca, examinadas em si mesmas e por si mesmas; são utilizadas e postas à prova em uma pesquisa inseparavelmente teórica e empírica” (BOURDIEU, 2014, p. 14), caminho este, que se pretendeu seguir durante o desenvolvimento do trabalho.

3.2 Participantes

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá oportuniza a formação nos turnos integral e noturno. O prazo de conclusão do curso no primeiro turno é de 4 a 7 anos e, no segundo turno, de 5 a 8 anos. A carga horária total do curso é de 3.644 horas.

3.2.1 Os acadêmicos formandos

Na UEM há dois vestibulares por ano, sendo 12 vagas disponíveis para o turno integral e 12 para o noturno em cada uma das provas, de modo que todos os anos iniciam duas turmas de 24 alunos no curso de Licenciatura em Educação Física, totalizando 48 acadêmicos.

Todos os discentes do último ano foram convidados a participar da pesquisa, o que estimativamente totalizaria 48 participantes. Todavia, no momento de coleta dos dados (segundo semestre de 2016), as turmas do integral e do noturno tinham, respectivamente, 24 e 17 acadêmicos formandos matriculados³. Foram convidados os formandos pelo fato de serem os agentes com mais elementos para responder às perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada, já que esta remete às ações que envolvem todo o processo de

³ Esses números são dos controles de frequência gerados pela Secretaria Acadêmica Virtual do Diretório de Assunto Acadêmicos (DAA) da UEM.

formação inicial, o que inviabiliza as respostas de discentes dos outros períodos.

O convite às turmas para participarem da pesquisa envolveu os seguintes momentos: 1) solicitação a duas professoras do curso para ocupar parte de suas aulas, a fim de apresentar a pesquisa; 2) encontro da pesquisadora com os acadêmicos para indicar os objetivos da pesquisa e responder dúvidas em relação ao procedimento metodológico; 3) entrega de uma ficha de agendamento de entrevistas, a qual continha o nome do acadêmico, a data e o horário de disponibilidade para participar. O terceiro momento ocorreu três vezes em cada turma a fim de alcançar a totalidade de acadêmicos, o que também evitou desconsiderar os faltantes em cada um dos dias de agendamento. A ficha de agendamento também foi considerada como um instrumento de identificação do número de aceites para a integração à pesquisa, já que o não preenchimento da ficha acarretava na indicação de recusa para participação da entrevista.

Desse modo, integraram a pesquisa 41 acadêmicos, sendo 26⁴ (63%) e 15² (37%) dos turnos integral e noturno respectivamente (conforme Figura 1). Dos participantes, 22 (54%) são do sexo feminino e 19 (46%) do sexo masculino, conforme Figura 2.

⁴ Esse número não corresponde ao indicado no controle de frequência, pois nesta lista da secretaria virtual da UEM há alunos que não frequentavam as aulas no ano de coleta dos dados da presente pesquisa. Por outro lado, no mesmo período havia alunos que frequentavam as aulas do último ano e seus nomes não constavam na lista do Diretório de Assuntos Acadêmicos (DAA) da Universidade, e estes foram entrevistados por atenderem aos critérios de inclusão para a participação na pesquisa. Essas informações foram fornecidas por uma das professoras da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, por ser um componente curricular cumprido obrigatoriamente pelos acadêmicos no último ano do curso.

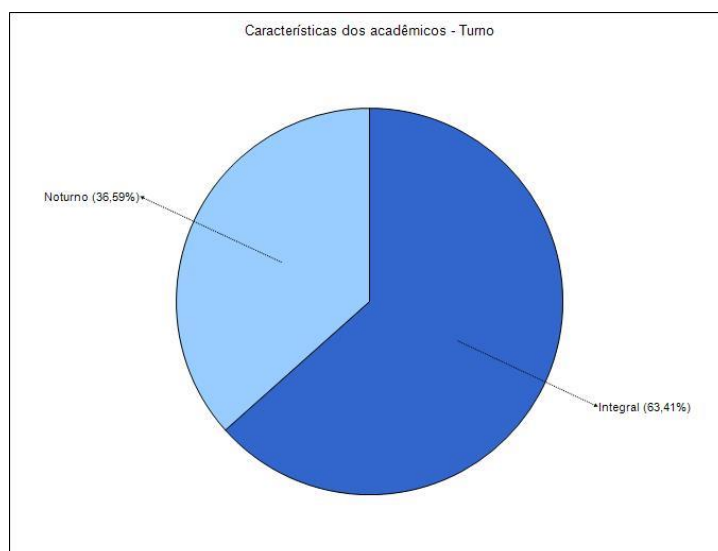


Figura 1: Acadêmicos que integraram a pesquisa de acordo com o turno.

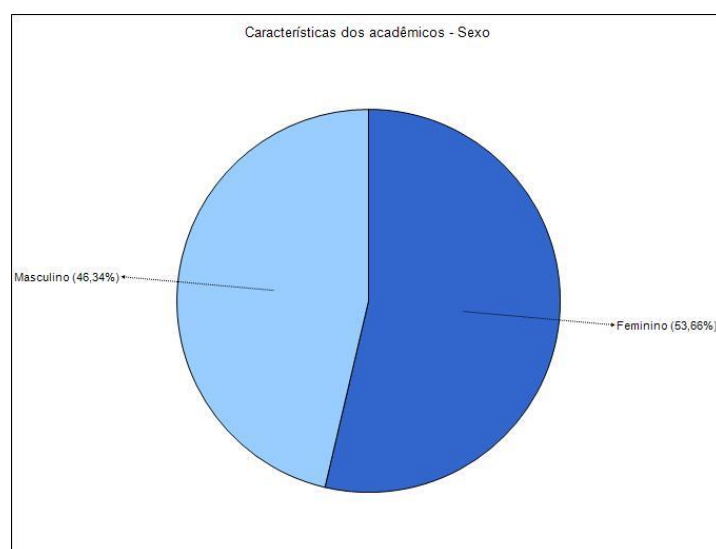


Figura 2: Acadêmicos que integraram a pesquisa de acordo com o sexo.

Do grupo total de acadêmicos (f 41), nove (21,95%) já concluíram o curso de Bacharelado em Educação Física e na fase de coleta de dados estavam finalizando a Licenciatura em Educação Física, também no DEF/UEM. Para os outros 32 (78,05%) acadêmicos, foi questionado se pretendiam cursar o Bacharelado após concluírem a Licenciatura, de modo que cinco (15,63%) responderam “não” e 27 (84,38%) responderam positivamente. Os dados estão expostos nas Figuras 3 e 4.

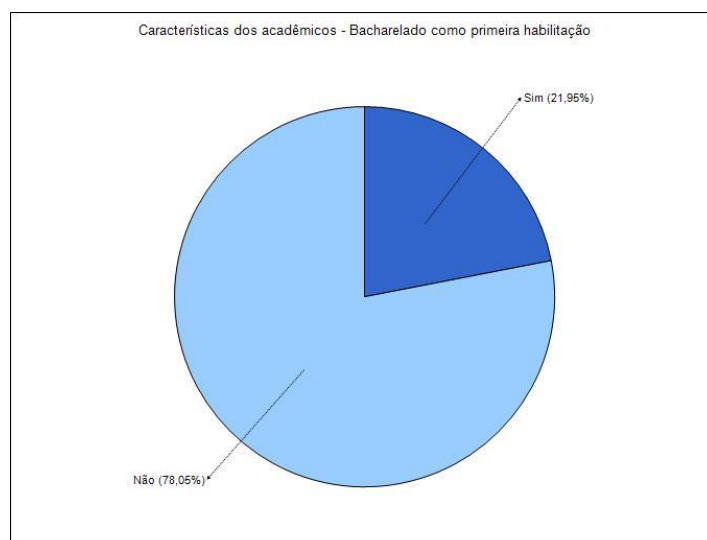


Figura 3: Acadêmicos que integraram a pesquisa e concluíram o Bacharelado em Educação Física antes da Licenciatura.

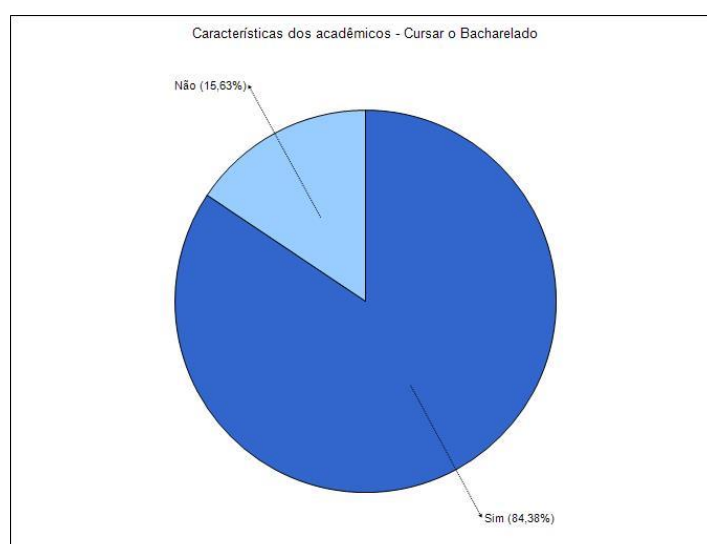


Figura 4: Acadêmicos formandos em Educação Física - Licenciatura que pretendem fazer o Bacharelado em Educação Física como segundo curso.

Os acadêmicos que optaram por cursar a Licenciatura após finalizarem o Bacharelado em Educação Física integraram a pesquisa, pois, assim como os demais alunos entrevistados, estavam na condição de licenciandos formandos. O Quadro 1 apresenta estes acadêmicos, e como serão identificados ao longo do texto, a fim de facilitar a apresentação e discussão dos resultados. Destaca-se, todavia, que as impressões destes acadêmicos não serão comparadas àqueles que concluíram apenas a Licenciatura em Educação Física.

Quadro 1: Acadêmicos que em 2016 finalizaram a Licenciatura como segundo curso e já são formados em Educação Física – Bacharelado.

Acadêmico(a)	Identificação
9	AB9
11	AB11
12	AB12
14	AB14
18	AB18
26	AB26
37	AB37
39	AB39
41	AB41

3.2.2 Os docentes

No Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (Câmpus Maringá) há 42 docentes. Foram convidados a participar da entrevista 19 professores permanentes do curso que, em 2016, atuavam na Licenciatura.

O intuito foi convidar os docentes pessoal e individualmente, a fim de explicar os objetivos da pesquisa e os motivos pelos quais eles eram convidados a integrar o grupo de participantes. 19 professores da Licenciatura em Educação Física foram abordados desse modo e se envolveram com a proposta agendando as entrevistas. Outros cinco professores também fazem parte do corpo docente que atua na Licenciatura em Educação Física, entretanto, não foram chamados para participar em função do conflito de interesses.

Quadro 2: Número de professores por condição de trabalho em 2016.

Licenciatura⁵	Bacharelado⁶	Colaborador⁷	Licença⁸	Conflito⁹
19	7	6	5	5
TOTAL: 42				

⁵ Dos 19 professores, 6 atuavam só na Licenciatura e 13 na Licenciatura e no Bacharelado.

⁶ Professores que atuavam só no Bacharelado em Educação Física.

⁷ Professores com cargo temporário no Departamento de Educação Física.

⁸ Professores com licença para fazer o Doutorado/Pós Doutorado, além da Licença Sabática ou Especial.

⁹ Dos cinco professores, quatro são membros de banca da presente tese e um tem grau de parentesco com a pesquisadora. Portanto, pela condição de conflito de interesse, esses professores não participaram da pesquisa.

Apesar de 19 professores terem participado da entrevista, foram utilizados na presente pesquisa apenas os dados referentes às entrevistas de 18 docentes, já que um deles solicitou o descarte de sua fala após receber a transcrição por e-mail¹⁰. Desse modo, integraram a pesquisa 18 professores, sendo oito (44%) do sexo feminino (F) e dez (56%) do sexo masculino (M). Em relação à formação, três (16,67%) professores são mestres e 15 (83,33%) são doutores. O professor com maior tempo de atuação trabalha como docente no DEF/UEM há 36 anos e o professor contratado há menos tempo iniciou o trabalho docente nessa Instituição em 2015. 39% (f 7) do grupo docente atua na UEM há até cinco anos; 11% (f 2) entre seis e dez anos; 6% (f 1) de 11 a 20 anos; 33% (f 6) de 21 a 30 anos; e 11% (f 2) atua no DEF/UEM há mais de 30 anos. O Quadro 3 e as Figuras 5, 6 e 7 apresentam as informações sobre os professores que integraram a pesquisa e o Quadro 4 ilustra aquele(a) que não integrou.

Quadro 3: Professores que integraram a pesquisa.

Professores	Sexo	Formação (mestre - M ou doutor - D)	Tempo de atuação¹¹ (anos)
P1	F	M	36
P2	M	D	26
P3	M	D	8
P4	F	M	35
P5	M	D	13
P6	F	D	6
P7	M	D	26
P8	F	D	5
P9	M	D	5
P10	M	D	1
P11	M	D	5
P12	M	D	26
P13	F	D	21
P14	F	D	28
P16	M	D	3
P17	F	D	5
P18	F	D	29
P19	M	M	4
Total de professores: 18			

¹⁰Informações sobre o instrumento da pesquisa e a validação dos dados são apresentadas no item 3.3.

¹¹ O tempo de atuação foi informado no segundo semestre de 2016, período de coleta dos dados.

Quadro 4: Professor(a) do curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UEM que não integrou a pesquisa.

Professor(a)	Justificativa
P15	Solicitou o descarte da entrevista após receber a transcrição por e-mail.

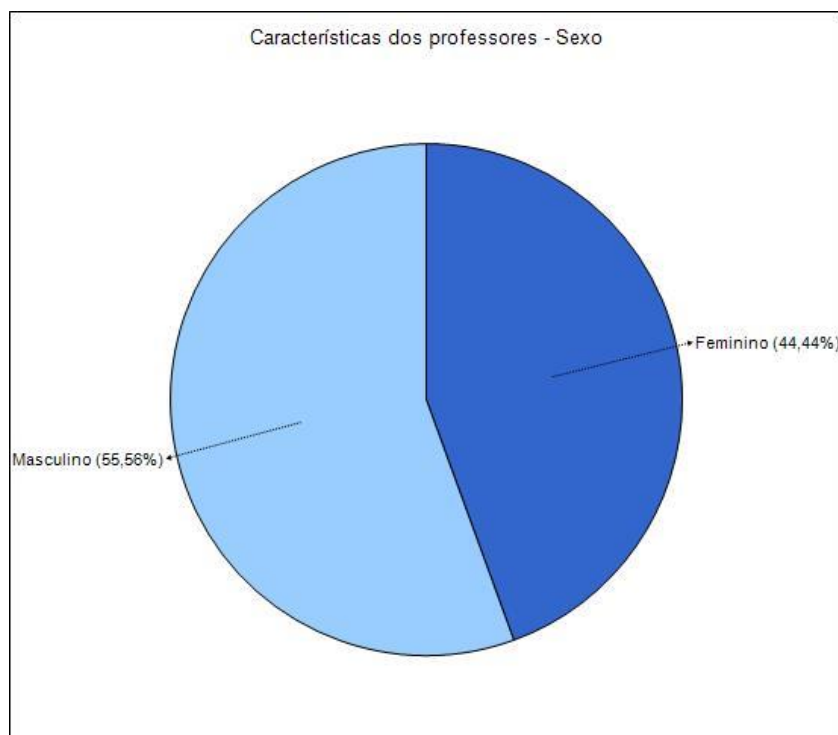


Figura 5: Professores que integraram a pesquisa de acordo com o sexo.

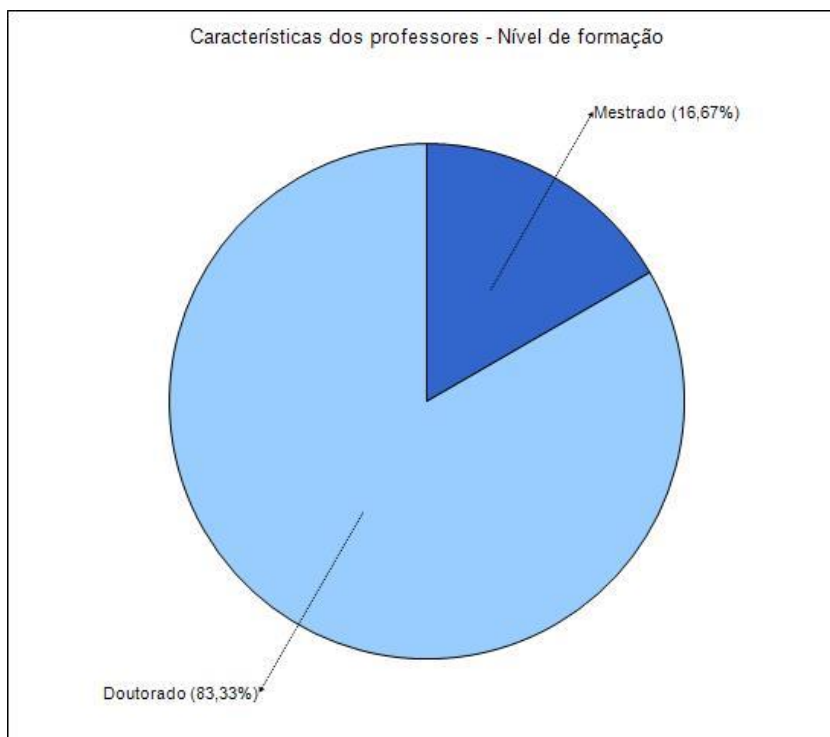


Figura 6: Professores que integraram a pesquisa de acordo com a formação.

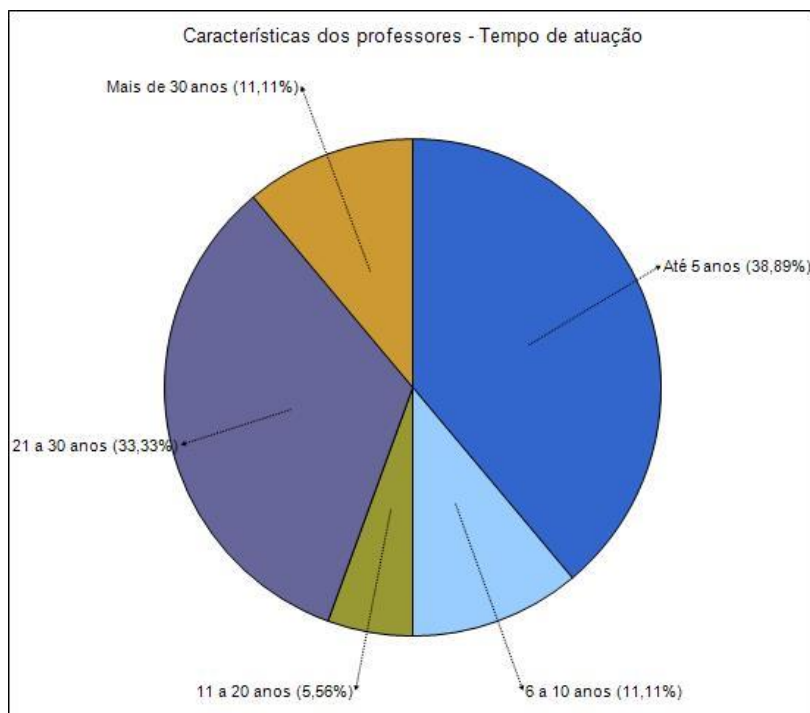


Figura 7: Professores que integraram a pesquisa de acordo com o tempo de atuação na UEM.

3.3 Instrumento de coleta dos dados

A entrevista semiestruturada é o instrumento que permitiu coletar as informações necessárias para atingir os objetivos da pesquisa. Vale destacar o perfil de interação que possui a entrevista, pois, diferente de outros instrumentos que definem uma relação hierárquica entre os pesquisados e o pesquisador, esse tipo de entrevista caracteriza-se pela interação entre os participantes – respondentes e pesquisador o que cria uma situação de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. A vantagem que se destaca na entrevista semiestruturada em relação a outras técnicas é que ela permite abordar diferentes assuntos e aprofundar pontos que interessem ao pesquisador e ao próprio entrevistado, o que se mostra limitado com o questionário, por exemplo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). A entrevista permitiu alcançar elementos novos, os quais não eram esperados, mas que contribuíram para a análise do fenômeno investigado.

Os cuidados indispensáveis a toda entrevista foram seguidos, tais como: o cumprimento dos horários combinados, a atenção ao entrevistado, o anonimato, a manutenção do fluxo normal das falas e opiniões, entre outros

(LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Por esse caminho, as informações almejadas emergiram de forma espontânea, além de outros elementos que apareceram e auxiliaram na compreensão da ideia do entrevistado. Essa é justamente a riqueza da entrevista, pois ela permite perceber a integração entre as informações, o fio condutor que direciona a fala. Isso reduz as chances de interpretações equivocadas por parte do pesquisador, já que, por meio desse instrumento, não há frases pontuais e descontextualizadas, mas sim, o desenvolvimento das ideias do entrevistado.

Sobre a característica semiestruturada da entrevista, nela não há uma ordem fixa das perguntas, pois o entrevistado fala sobre o tema em questão de modo que as informações emerjam de maneira autêntica. A entrevista semiestruturada situa-se entre a entrevista estruturada (não amplia as questões) e a não estruturada (fala livre), e se desenvolve a partir de um esquema básico não aplicado de forma rígida, o que permite adaptações pelo entrevistador. Portanto, o tipo de entrevista mais próximo da pesquisa qualitativa na educação é a menos estruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). A entrevista semiestruturada permite a formulação de questões norteadoras com base nos objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo em que não limita a fala do entrevistado e amplia as possibilidades de compreensão do fenômeno investigado. Isso resulta na conexão entre os dados e os propósitos da pesquisa, bem como, na ampliação e na diversificação dos elementos de análise.

Os roteiros de entrevista foram elaborados pela pesquisadora, a partir de matrizes (Apêndices III e IV) que nortearam a formulação dos pontos abordados nas entrevistas. Os docentes participaram da entrevista com um roteiro semiestruturado contendo dez temas geradores (Apêndice I). Os acadêmicos responderam a outro roteiro de entrevista semiestruturado com nove temas para discussão (Apêndice II).

Todas as entrevistas foram realizadas no Departamento de Educação Física da UEM (Blocos M05, M06 e M07). As gravações foram realizadas apenas em áudio e, em seguida, foram transcritas e enviadas a cada um dos participantes para que fizessem a leitura e confirmassem se o texto encaminhado correspondia exatamente à sua fala. Todos os professores e

acadêmicos participantes responderam ao e-mail para validação das entrevistas.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

A ação de analisar os dados da pesquisa requer organização de todo o material coletado por meio da divisão a partir dos padrões que se destacam, considerando os objetivos do estudo. Então, esses padrões devem ser reavaliados a fim de buscar relações apuradas entre os dados. A primeira etapa da análise é a elaboração de um conjunto de categorias descritivas, de modo que o referencial teórico subsidie essa definição inicial, e pode ser que essa classificação seja suficiente para a análise, todavia, também é possível que se apresentem novas categorias durante a leitura e interpretação das informações. Assim, categorias amplas são subdivididas em elementos menores para facilitar a compreensão e apresentação dos dados. A construção das categorias é uma ação complexa, pois exige que o pesquisador considere sua sustentação teórica e a relacione aos dados, desse modo, as categorias poderão ser reexaminadas ao longo da pesquisa. Essa etapa da análise não finaliza o processo, pois é necessário que o pesquisador ainda ultrapasse a simples descrição dos dados e acrescente a discussão que fomentará o entendimento do significado das informações (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Para efetivar esse processo descrito pelas autoras, ao analisar os dados que emergiram das entrevistas e do projeto pedagógico do curso, foi utilizado o *software NVivo 10* para a organização e sistematização dos resultados, e a metodologia análise de conteúdo (AC) proposta por Laurence Bardin (2016), cujas fases são: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. De forma sintética, essas etapas inter-relacionadas incluem: a seleção dos documentos, a exploração do material, a codificação em unidades de registro, o agrupamento em categorias, a descrição das categorias e a interpretação dos resultados. Tanto a categorização quanto a codificação fazem parte da análise de conteúdo (CAREGNATO; MUTTI, 2006), em que, na segunda, são selecionadas as unidades de registro e, na primeira, estes mesmos fragmentos são agrupados conforme suas características. Desse modo, associar os instrumentos do *NVivo*

às técnicas da AC foi pertinente para a organização e interpretação dos resultados desta pesquisa.

Portanto, a análise dos dados ocorreu pelas seguintes ações: 1) leitura e interpretação do Projeto Pedagógico do curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física da UEM; 2) leitura e interpretação das entrevistas transcritas; 3) organização das entrevistas no NVivo (fontes) com classificação por atributos e do PPC (fonte); 4) definição e descrição das categorias (nós e sub-nós) a partir dos objetivos da pesquisa e das entrevistas; 5) codificação a partir das unidades de registro; 6) categorização dos fragmentos nos nós e sub-nós; 7) análise dos resultados.

Toda a análise dos dados, que inclui a discussão, a relação entre as fontes coletadas e a sustentação teórica da pesquisa, foi mediada por elementos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Essa opção se justifica pela consistência teórica e analítica de suas produções, pela capacidade correlacional na observação dos fenômenos, por seu compromisso social ao buscar descortinar os fundamentos ocultos de dominação, e por seu reconhecimento acadêmico em diferentes países. Além disso, obras como “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (BOURDIEU; PASSERON, 2014), “Homo Academicus” (BOURDIEU, 2013a) e “Razões Práticas: sobre a teoria da ação” (BOURDIEU, 2014a), forneceram importantes conceitos para as discussões aqui propostas e possibilitaram multiplicar e qualificar as análises das relações entre (e intra) instituições, agentes e os conflitos. Os livros apresentam proposições teóricas que permitem aprofundar o entendimento sobre os mecanismos que permeiam a trajetória do ensino, seja nas universidades ou nas escolas. A partir dessa análise a pretensão foi perceber os agentes no espaço social do qual são integrantes e no qual interagem, ou seja, não há possibilidade de analisar as entrevistas deslocadas do contexto em que emergem.

3.5 Análise documental

Além dos dados coletados a partir da entrevista semiestruturada, também foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura da UEM, porque este documento contém informações importantes

para compreender as falas dos entrevistados, já que as perguntas remetem às práticas do curso. As entrevistas podem ser relacionadas aos textos do projeto e às informações do currículo para aprofundamento da investigação proposta.

A análise documental pode ser uma técnica para acrescentar qualidade à pesquisa, seja para complementar informações de outras técnicas ou para descortinar novas questões do tema investigado, além de ser uma fonte de evidências que fundamenta as suspeitas do pesquisador. Os documentos sempre devem ser analisados considerando seu contexto – por quem e quando foram escritos, além de seus objetivos. Podem ser considerados documentos como: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos. É preciso, pois, caracterizar o documento analisado, que pode ser: a) oficial (decreto, parecer, lei); b) técnico (relatório, planejamento, livro-texto); ou c) pessoal (carta, diário, autobiografia) (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). No caso da presente pesquisa, o projeto pedagógico do curso de Educação Física – Licenciatura – é um documento do tipo técnico, pois representa o planejamento do grupo docente para o desenvolvimento das atividades.

3.6 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa ocorreu mediante o consentimento de todos os participantes. No contato inicial com os entrevistados foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que apresentava os objetivos da pesquisa, o procedimento de entrevista e o contato da pesquisadora (Apêndice V). O TCLE foi assinado pelos agentes que aceitaram participar, para que as informações fornecidas fossem utilizadas durante a apresentação e análise dos resultados.

O projeto vinculado a esta pesquisa passou por análise do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da UEM, vinculado à Plataforma Brasil (BRASIL, 2015), e aprovado no Parecer nº 1.710.582.

4. REVISÃO TEÓRICA

Nesse tópico, o objetivo é apresentar os subsídios teóricos para desenvolver as análises da pesquisa. Por meio dos autores e documentos citados se buscou expor o campo investigado, relacionando os textos e interpretando-os para apoiar e aprofundar as ideias propostas na investigação.

Os tópicos são: 4.1 - Educação superior brasileira: indicativos iniciais para uma análise da formação inicial de professores; 4.2 - A relação teoria-prática na legislação da formação de professores: considerações sobre as práticas curriculares e a Educação Física; 4.3 - A Prática como Componente Curricular (PCC): uma possibilidade para a formação inicial docente em Educação Física; 4.4 - A dinâmica dos agentes na formação inicial de professores: leituras em Pierre Bourdieu.

No primeiro item são apresentados elementos da história da universidade brasileira para melhor compreender sua constituição e finalidades, além da possibilidade de reconhecer e caracterizar o campo. No segundo item são destacados os pontos da legislação brasileira que tratam da formação inicial de professores e, mais pontualmente, as indicações sobre a relação teoria-prática na educação superior. No terceiro item trato especificamente da formação inicial docente, da ideia de competência defendida nesse processo, das particularidades da graduação em Educação Física – Licenciatura e da defesa da Prática como Componente Curricular para integrar os discentes ao futuro espaço de atuação em um contato mais próximo entre a universidade e a escola. No quarto tópico relato a análise de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre o sistema de ensino. Neste último item, justifico a opção por Bourdieu na tentativa de analisar o campo universitário e as disposições dos agentes.

A intenção, na revisão teórica, é relacionar os textos para justificar a pesquisa e aprofundar as análises durante todo o seu desenvolvimento.

4.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: indicativos iniciais para uma análise da formação inicial de professores

Aos debates sobre a universidade¹² brasileira somam-se análises acerca de sua responsabilidade social, a) por meio das pesquisas, b) dos projetos de extensão e c) do ensino. Essas ações permeiam a formação inicial, processo no qual os docentes investem diferentes capitais¹³ para formar futuros profissionais. Especificamente no âmbito da docência, trata-se de professores ensinando discentes futuros professores a ensinar. Porém, essa dinâmica é complexa e impulsiona diversas análises, as quais serão, em parte, discutidas durante o texto.

Para compreender a formação inicial docente é necessário visualizá-la em seu espaço social, ou seja, interpretá-la no campo universitário. Ao perceber a dinâmica desse campo, é possível analisar de modo coerente as problemáticas que envolvem a graduação. Desse modo, é inviável perceber esse fenômeno deslocado do espaço em que acontece. Ao apresentar elementos constituintes da universidade brasileira aumentam as chances de aprofundar as análises sobre a formação inicial docente. Inicialmente, destaco a consideração de Pierre Bourdieu acerca do campo universitário:

¹² As instituições de educação superior credenciadas como universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996).

¹³ Conjunto de referências adquiridas e necessárias para ser/estar inserido no “jogo” social, econômico, físico e cultural. Pode ser incorporado (escolarização, família, estudos, viagens, encontros), objetivado (obras, peças, bens culturais), ou institucionalizado (títulos, certidões de competências culturais – conversão e reconversão de capitais). Bourdieu compreende os capitais de modo interligado, por uma relação de interdependência. Em uma de suas obras Bourdieu apresenta “a lógica de acumulação inicial de diferentes espécies de capital que, ao se acumularem, sofrem uma transmutação [...] o capital simbólico [...] nasce da relação entre uma espécie qualquer de capital e agentes socializados de maneira a conhecer e reconhecer essa espécie de capital. [...] Mesmo no caso mais extremo em que a espécie de capital é a mais próxima da lógica do mundo físico, não há efeito físico que não se acompanhe, no mundo humano, de um efeito simbólico. [...] capital econômico: a riqueza nunca age apenas como riqueza; há uma forma variável, conforme as sociedades e os momentos, de reconhecimento atribuído à riqueza que faz com que a força econômica mais bruta exerça, ademais, um efeito simbólico atribuído à riqueza pelo reconhecimento. O capital social e o capital cultural já implicam o simbólico. [...] O capital social, como capital de relações, é espontaneamente predisposto a funcionar como capital simbólico. O capital simbólico é esse capital que todo detentor de capital detém como complemento” (BOURDIEU, 2014b, p. 259–260, grifo nosso).

A estrutura do campo universitário é apenas o estado, num dado momento do tempo, da relação de forças entre os agentes ou, mais exatamente, entre os poderes que eles detêm a título pessoal e sobretudo por meio das instituições de que fazem parte; a posição ocupada nesta estrutura está no princípio das estratégias que visam transformá-la ou conservá-la modificando ou mantendo a força relativa dos diferentes poderes ou, se prefere, as equivalências estabelecidas entre as diferentes espécies de capital (BOURDIEU, 2013a, p. 171).

O sociólogo afirma que o campo universitário se caracteriza por um espaço social em que os agentes se posicionam de acordo com interesses específicos, nem sempre conscientes, impulsionados de acordo com os capitais que dispõem (político, simbólico, linguístico, etc.). A dinâmica do campo universitário dá-se mediante as ações desses agentes que mobilizam seus capitais para atingir seus objetivos na instituição, e é justamente esse movimento de posições e disposições¹⁴ dos agentes que caracteriza manutenções ou transformações nesse campo, sempre vinculado aos momentos que a história apresenta. Conforme Bourdieu (2013a, p. 171), “as transformações globais do campo social afetam o campo universitário”. Assim, vale destacar momentos relevantes para compreender a universidade brasileira, e buscar a relação entre essa trajetória e a formação de professores, especificamente.

4.1.1 Educação Superior no Brasil: um campo em formação

Entre as primeiras universidades brasileiras¹⁵ destacam-se: a Universidade do Rio de Janeiro – UFRJ (URJ-1920), a Universidade de São Paulo – USP (1934), a Universidade do Distrito Federal (1935)¹⁶ e a Universidade do Brasil (UB - 1937). Antes delas havia a Universidade de Manaus (1909) e a Universidade do Paraná (1912), embora declaradas como

¹⁴ Existe uma relação entre “as posições sociais (conceito relacional), as disposições (ou os *habitus*) e as tomadas de posição, as ‘escolhas’ que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática” (BOURDIEU, 2014a, p. 18).

¹⁵ Não há consenso sobre o surgimento das universidades no Brasil. Os autores apresentados neste tópico são opções teóricas da pesquisadora.

¹⁶ Extinta em 1939, tendo seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil (modelo de universidade vislumbrado para o período).

instituições livres, ainda não organizadas de acordo com regimento do Governo Federal. A partir da década de 1920, as faculdades isoladas passam a atender o regimento, dentro de suas possibilidades físicas e de acordo com seus ideais pedagógicos, para constituir-se como universidades (LUCKMANN; BERNART, 2014).

A partir da década de 1920, em meio às questões presentes sobre o ensino superior, sobressaem-se: a concepção de universidade, a autonomia universitária e o modelo de universidade a ser adotado no Brasil. Na década de 1930¹⁷, principalmente, o ensino universitário brasileiro estava voltado para a modernização do país na tentativa de acompanhar e atender a demanda econômica estabelecida. Aqui fica clara a relação entre o campo econômico e o campo universitário, já que esta instância de ensino se organizava a fim de abrir cursos de graduação que formassem profissionais para trabalhar em áreas emergentes nesse período, como as engenharias e o direito.

[...] campos diferentes, ao mesmo tempo relativamente autônomos e estruturados, mas também abertos, e ligados aos mesmos fatores, portanto entre si, podem entrar em interação para produzir um acontecimento histórico no qual se exprimem ao mesmo tempo as potencialidades objetivamente inscritas na estrutura de cada um deles e os desenvolvimentos relativamente irreduzíveis que nascem de sua conjunção (BOURDIEU, 2013a, p. 225).

Há, portanto, uma interação entre os campos, e as possíveis trocas entre eles que causam deformações em suas estruturas e nas ações dos agentes que os constituem. Assim, no intuito de acompanhar uma economia que visava à modernização do país, na década de 1930, constituíram-se instituições e instrumentos de acompanhamento e controle do ensino superior, como o Conselho Federal de Educação (CFE) e o Estatuto das Universidades Brasileiras. Em 1950, foi criado o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), com o objetivo inicial de qualificar os professores universitários (BRASIL, 2010). De acordo com Sguissardi (2011), já em 1951, ainda na constituição de áreas que pudessem se envolver com os diversos setores universitários, criam-se o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de

¹⁷ O decreto do estatuto das universidades brasileiras ocorreu em 1931 (ANASTASIOU, 1998).

Pessoal de Nível Superior), comissões estas que hoje acompanham determinadas estruturas da universidade brasileira, como os programas de pós-graduação.

Nesse movimento da constituição do campo universitário (que não se finda) são os agentes que fazem a história, impulsionados por seus interesses nesse campo, que provocam os conflitos mantenedores ou transformadores das estruturas institucionais. Nessa história há oposições que movimentam o campo, e que também caracterizam o reconhecimento desse campo. Desse modo,

Todo campo social [...] tende a obter daqueles que nele entram essa relação com o campo que chamo de *illusio*. Eles podem querer inverter as relações de força no campo, mas, por isso mesmo, reconhecem os alvos, não são indiferentes. Querer fazer a revolução em um campo é concordar com o essencial do que é tacitamente exigido por esse campo, a saber, que ele é importante, que o que está em jogo aí é tão importante a ponto de se desejar aí fazer a revolução (BOURDIEU, 2014a, p. 140).

Independente dos anseios (convergentes ou não) dos agentes que fazem parte da constituição do campo universitário são justamente os conflitos nesse campo que o caracterizam. Os momentos da história apontados até aqui são apenas recortes selecionados para apresentar parte da trajetória universitária no Brasil, todavia, é preciso reconhecer todos os esforços que se sucederam para a concretização do modelo universitário. Esse caminho não é aleatório, mas movimentado e formado pelos agentes em seus contextos e interesses no campo.

4.1.2 A LDBEN de 1996 e os pontos sobre a educação superior no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, no Art. 21, assume que a educação escolar é composta pela Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e pela **educação superior**.

O Capítulo IV desta Lei, em seu Artigo 43, apresenta finalidades que exibem indicativos de condução das ações na

educação superior: I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Resume-se, no trecho exposto, as intencionalidades previstas na legislação brasileira quanto às instituições de ensino superior. Todavia, para interpretar essas proposições da LDBEN 9.394/1996, é preciso retomar a ideia dos agentes e suas posições no campo a fim de compreender o que pensaram os responsáveis por escrever essas ações para o ensino e os possíveis conflitos que permearam a constituição do texto que foi publicado como lei. Aqui vale destacar a ideia de comissão, tratada por Bourdieu.

Havia dois atos subjacentes à constituição – a palavra é importante e a ser tomada no sentido forte – de uma comissão: primeiro, a designação, a nomeação – se há um ato estatal¹⁸, é justamente a nomeação – de um conjunto de pessoas reconhecidas como habilitadas, socialmente designadas para cumprirem certa função; em seguida, a designação de um problema digno de ser tratado por pessoas dignas de administrar os problemas públicos. O problema público é um problema que merece ser tratado publicamente, oficialmente (BOURDIEU, 2014b, p. 56).

¹⁸ No livro *Sobre o Estado* (2014), Pierre Bourdieu discute com profundidade a gênese do Estado, bem como, os atos de Estado. Aqui me deterei a alguns elementos tratados pelo sociólogo nessa obra para tentar compreender a constituição da legislação apresentada ao longo da presente pesquisa.

O trecho da LDBEN 9.394/1996 destacado anteriormente, que trata das finalidades da educação superior, foi criado por uma comissão específica nomeada com a função de pensar a organização da educação brasileira. Isso indica que a comissão foi formada para atuar em nome do Estado nesse momento de formulação da Lei, e que os agentes foram selecionados de forma intencional para criar um documento que valesse nacionalmente. Deve-se atentar para o fato de que a legislação acerca dos direcionamentos para a educação superior não está suspensa no campo, alheia aos conflitos que o integram, ao contrário, são textos pensados, discutidos e elaborados por agentes e suas disposições e posições dentro de um espaço social, e que mobilizam seus diversos capitais (cultural, político, linguístico e simbólico) para atuar nesse campo. Ao analisar diferentes aspectos da educação superior na legislação pertinente me pautarei nesse entendimento da constituição das normativas.

A educação superior brasileira, assegurada pela LDBEN de 1996, tem como marca a expansão, por meio de instituições de ensino superior (principalmente nas últimas décadas do século XX e início do século XXI). Neste cenário também se enquadram políticas que incentivam o ingresso de grupos variados de estudantes no ensino superior (FELICETTI; MOROSINI, 2009). A inserção no meio acadêmico é nova como incentivo à formação inicial e permanente. Contudo, no documento não se ressalta a interação graduação e pós-graduação e a qualidade desse processo.

Ainda, no Art. 21 da LDBEN, há a indicação de ampliar a produção científica na educação superior, em que as investigações seriam divulgadas por meio das aulas na graduação e das publicações científicas. O documento assinala para o fato de que a comunidade é beneficiada por meio dos conhecimentos produzidos pela pesquisa científica, demonstrando, de certa forma, a importância e a funcionalidade dos trabalhos desenvolvidos nos grupos de pesquisa. Entretanto, não é possível identificar no texto proposições em relação à graduação e à sua relação com a pesquisa, por meio da indicação de estratégias que poderiam qualificar essa etapa da formação.

A constituição das universidades teve foco profissionalizante e científico, com pouca interação das ações de ensino, pesquisa e extensão.

“Ensino e pesquisa são encarados separadamente e, às vezes, como atividades diversas e dispersas” (ANASTASIOU, 1998, p. 164). Sobre o desequilíbrio que ressalta a ação de pesquisa na universidade, entende-se que,

[...] por intermédio das instituições voltadas à disciplina, comitês e comissões encarregadas de financiar a pesquisa e de nomear os novos pesquisadores, mas também e sobretudo talvez através da institucionalização do estatuto de pesquisador, que tende a constituir a pesquisa e a publicação científica como norma subjetiva de todas as práticas relegando a segundo plano os investimentos pedagógicos, essas são as novas solidariedades e necessidades que se impõem (BOURDIEU, 2013a, p. 164).

Nas universidades a pesquisa poderia complementar-se mais ao ensino. As comissões que acompanham a pesquisa no país (formadas pelos agentes e suas disposições), pela regulação da produtividade docente, fortalecem o desequilíbrio do tripé (ensino, pesquisa e extensão) de ações exigido nas universidades, o que pode fragilizar o ensino na formação inicial. A formação poderia ser extremamente rica para o acadêmico caso projetos, pesquisas e aulas caminhassem no mesmo sentido e se complementassem, entretanto, quando há o desequilíbrio com maior peso na pesquisa, o ensino pode ser prejudicado na formação inicial.

Caso a formação inicial abordasse os documentos legais que tratam da educação superior, os licenciandos reconheceriam os elementos que regulam sua formação e futura atuação, bem como, perceberiam parte dos fatores condicionantes das ações no campo universitário.

4.1.3 O Plano Nacional de Educação, período 2014-2024, e as metas para a educação superior

[...] não tem o menor sentido estudar ideias como se elas passeassem numa espécie de céu inteligível, sem referência aos agentes que as produzem nem, sobretudo, às condições em que esses agentes as produzem, isto é, particularmente às relações de concorrência em que estão entre si (BOURDIEU, 2014b, p. 442).

Para analisar qualquer documento, é preciso considerar que sua formulação partiu de um grupo de agentes (mesmo que seja resultante de um processo coletivo de discussões e formulações) de certo modo envolvidos com o tema proposto e dispostos a pensar e produzir um texto com a pretensão de ser seguido nacionalmente, no caso das leis. Esses agentes são nomeados representantes para discutirem e definirem ações normativas a serem consideradas por um número maior de agentes, os quais estão muito distantes das decisões no campo político, por suas posições e disposições nesse espaço social. Essa comissão, entretanto, foi definida também por outras comissões do governo e/ou por representações, por isso, o que formulam sempre é regulado nessa hierarquia das comissões.

Antes de apresentar os tópicos do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, relacionados à educação superior, vale destacar alguns elementos de sua constituição, o que, de acordo com Magalhães, Tavares e Magalhães (2014), caracterizou-se pela complexidade do cenário da educação nacional, principalmente pelos contornos políticos e econômicos que permearam sua construção.

Um esboço de um PNE foi gestado na Constituição Federal de 1934, mas, por causa das turbulências políticas e da falta de prioridades, não se efetivou. Na década de 1990, por pressão de organismos internacionais, foi instituído o Plano Decenal de Educação para Todos, que não constituía um PNE porque suas metas e estratégias destinavam-se prioritariamente ao Ensino Fundamental. [...] No início do século XXI, foi aprovada a Lei nº 10.172, que instituiu o PNE 2001-2011 (PIEROBON, 2014, p. 15).

Em 2009 inicia-se o processo de formulação do próximo PNE, que seria efetivado no período de 2011 a 2020, a partir de conferências regionais, estaduais e da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em dezembro de 2010, a qual delibera pela criação do Fórum Nacional de Educação (FNE) como:

[...] espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, instituído pela Lei do PNE e composto por 35 entidades [...] Em suma, diversos segmentos, com velhos e novos atores, frequentemente com visões, interesses e propostas distintas e conflitantes, passaram a se preocupar

com uma participação mais qualificada nos debates e na proposição de políticas educacionais (BRASIL, 2014c, p. 17).

As discussões sobre o conteúdo do Plano iniciaram-se em 2009, ainda no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, por meio de conferências de educação nos níveis regional, municipal, estadual e nacional. Entretanto, por alguns anos a educação brasileira esteve sem um projeto de educação que orientasse as ações de estados e municípios, já que o PNE aprovado compreende o período de 2014-2024.

Apenas no ano de 2014, o atual PNE foi aprovado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tendo vigência decenal, prevendo 10 diretrizes, 14 artigos e um anexo com 20 metas, às quais são associadas 253 estratégias, a serem cumpridas no prazo de até 10 anos. Assim sendo, o PNE (2014-2024) se configura como propulsor das políticas educacionais, passando de um Governo para outro, por meio das metas e estratégias (MAGALHÃES; TAVARES; MAGALHÃES, 2014, p. 6).

Nesse tocante, destaca-se a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024¹⁹, um documento que trata de questões políticas, financeiras e pedagógicas em relação ao ensino brasileiro.

Há especificamente algumas metas e estratégias que tratam da educação superior, as quais são abaixo pontuadas e discutidas quanto às perspectivas da política nacional para a qualificação da formação inicial.

A meta 12 é um dos focos neste caso: *Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos; e a estratégia 12.4 trata de: fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras da Educação Básica, [...] bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas.* Os números são destaque nessa meta, e o foco parece ser o aumento do número de matrículas.

A estratégia destaca a formação de professores²⁰ para atender à demanda de determinados componentes curriculares nas escolas, o que não

¹⁹ Esse Plano Nacional de Educação (PNE) tem características que o tornam diferente dos planos anteriores. Uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos. O processo de debate, que passou pela Confederação Nacional de Educação (CONAE) 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional, reforça o caráter desse PNE (BRASIL, 2014a).

reflete diretamente a qualidade da formação inicial de professores ou a qualidade do ensino na Educação Básica. Vale destacar que “a formação de professores qualificados [...] depende da qualidade pedagógica da educação superior, da democratização do acesso ao campus e das políticas de permanência para os estudantes de baixa renda familiar” (RISTOFF, 2011, p. 43). Ao mesmo tempo em que formar mais professores pode contribuir para a melhor organização e andamento das ações na Educação Básica, não basta aumentar o número de matrículas, priorizando os interessados pela docência, é preciso criar condições reais de qualificação desse processo, o que abarcaria, entre outras coisas, alterações na matriz curricular dos cursos, a efetiva integração ensino/pesquisa/extensão, a proximidade universidade e escola, entre outras ações.

Destaca-se também a meta 13: *Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores*. A meta se justifica da seguinte forma: “A qualidade da educação superior está diretamente associada a vários aspectos, entre eles, [...] a titulação do corpo docente, sobretudo em cursos de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2014b, p. 43). Ressaltam-se as seguintes estratégias: promover a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura (estratégia 13.4); e elevar o padrão de qualidade das universidades, visando à realização de pesquisa institucionalizada de modo articulado a programas de pós-graduação *stricto sensu* (estratégia 13.5).

Elevar o número de titulados em nível *stricto sensu* nos cursos de graduação é uma estratégia para potencializar também os programas de pós-graduação, entretanto, nem sempre é verdadeira a relação diretamente proporcional (que parece apresentar a meta 13) entre o aumento do número de mestres e doutores como docentes e a qualidade da formação inicial.

²⁰ A LDBEN 9.394/96 já levanta essa questão: Art. 62: A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996).

Para manter os programas de pós-graduação em seus departamentos, os docentes são altamente exigidos, e essa demanda pode fragilizar os trabalhos na formação inicial. Além disso,

A oblação de tempo que implica a participação em ritos, cerimônias, reuniões, representações, é também a condição mais rigorosamente necessária da acumulação desta forma particular de capital simbólico que é uma reputação de honorabilidade universitária [...] o que faz com que a lógica da acumulação do poder tome a forma de uma engrenagem de obrigações que engendram as obrigações, de uma acumulação progressiva de poderes que lembra as solicitações geradoras de poder (BOURDIEU, 2013a, p. 133).

As ações da pós-graduação e as reuniões em diversas comissões na estrutura universitária contribuem para o movimento cotidiano do campo, mas corre-se o risco de descuidar da graduação em relação às demais atribuições docentes. Ainda há outro elemento do trabalho no campo universitário, entre a graduação e a pós-graduação: as intenções em equilibrar as ações de ensino, pesquisa e extensão.

[...] somos obrigados a supor que as pessoas que detêm um poder, um capital, agem, quer saibam ou não, de maneira a perpetuar ou aumentar seu poder e seu capital. Esse *conatus*, que é o movimento permanente pelo qual o corpo social é sustentado, leva os diferentes corpos que detêm o capital a se enfrentarem e a instalarem os poderes que detêm nas lutas destinadas a manter ou a aumentar esse próprio poder (BOURDIEU, 2014b, p. 351).

A qualificação do corpo docente nos cursos de licenciatura é uma importante estratégia para enriquecer a formação inicial com ações diversas diluídas em projetos, grupos de pesquisa, nas aulas, nos estágios, na relação dos departamentos com as escolas. Professores que participaram de um mestrado e/ou doutorado podem contar com condições objetivas de propiciar aos licenciandos o contato com diferentes teorias e vivências relacionadas à sua futura intervenção profissional. Todavia, para que todo esse potencial se efetive, é necessário que esses professores tenham disponibilidade para planejar e desenvolver suas ideias de ensino. As comissões responsáveis por formular as normas e avaliar os programas *stricto sensu* apresentam

determinadas exigências, e não há possibilidade do docente ignorá-las, a não ser que assuma a exclusão do “jogo” nos programas de pós-graduação.

O problema é fazer de modo que o povo entre no jogo e se deixe encantar pelo jogo, deixe-se encantar pela ilusão política – mas para se encantar com o jogo político é preciso ter um mínimo de chances no jogo. É uma lei fundamental na teoria dos campos: se você não tem um mínimo de chances no jogo, não joga. É preciso um mínimo de chances no jogo para ter vontade de jogar (BOURDIEU, 2014b, p. 465).

Caso o docente tenha condições reais (pontuação exigida pelos órgãos reguladores dos programas de pós-graduação) de permanecer na pós-graduação ele provavelmente o fará, a fim de possibilitar o acesso de outros professores aos programas de pós-graduação, o que contribui para ações mais qualificadas nas instituições de formação, seja na escola ou na universidade. As vagas disponíveis nos programas de pós-graduação proporcionam uma formação permanente a muitos professores. De acordo com Monteiro (2016), é preciso apostar na formação continuada dos formadores de novos formadores. Ainda, concordando com Assis e Bonifácio (2011, p.43), “A Universidade se constitui em um local de produção de conhecimento, e essa característica não deve ser negada”. A produção e a divulgação de pesquisas é uma ação social importante e dever da universidade, no entanto, precisa estar efetivamente articulada com o ensino, já que desse modo é possível qualificar a formação inicial de professores, conforme almejado no PNE.

Também se pontua a meta 14: *Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores*. Percebe-se que, dentre as metas aqui analisadas, a proposta de “elevar” se repete, e o destaque é nos números almejados. Aumentar o número de mestres e doutores é uma pretensão importante para a consolidação da formação permanente de professores, o que pode provocar uma compreensão aprofundada e crítica de diversos aspectos sociais que, por sua vez, também pode refletir em uma atuação docente mais atenta às necessidades de aprendizagem dos alunos nas diversas instâncias de ensino. Conforme Ferreira e Andrade (2015, p. 72), “as universidades

precisam de uma instância institucional capaz de estimular e coordenar as iniciativas de formação”.

Entretanto, propriamente no texto da meta 14 não há descrição do possível impacto dessa ação na qualidade da formação inicial. Esse fato pode demonstrar que o caminho vislumbrado pelo PNE²¹ frisa a ampliação no número de matrículas, seja na graduação ou na pós-graduação. Cabe destacar que,

[...] a análise da estrutura do campo em seu conjunto, das lutas que nela ocorrem e dos benefícios que os diferentes campos podem extrair dos efeitos do crescimento do número de estudantes e de diferentes categorias de professores [...] a análise do efeito que as transformações morfológicas exerceram sobre o corpo professoral, sobre sua visão do mundo universitário e de suas divisões, passa por uma história estrutural do campo universitário (BOURDIEU, 2014b, p. 174).

Para analisar essa meta de elevar o número de mestres e doutores é preciso considerar o campo universitário em seus conflitos, os quais partem dos agentes e suas posições nesse espaço social. De acordo com Bourdieu (2013a), no centro da universidade, a hierarquia corresponde à hierarquia das idades e da raridade dos títulos. Além disso, na universidade, a hierarquia também varia de acordo com o capital simbólico de cada professor no campo, de modo que este capital “tende a se fazer acompanhar, ao menos em alguns casos, de um certo poder social” (BOURDIEU, 2013a, p. 144).

A meta 14 é clara quanto ao número de profissionais que pretende matricular em nível *stricto sensu*, todavia, alcançar essa meta é uma tarefa complexa, pois demanda que os agentes que já ocupam o campo universitário (com sua garantia por meio dos títulos), estejam dispostos a atuar no “jogo” para essas transformações no campo. Vale destacar aqui o entendimento de Bourdieu sobre os “dignos de entrar no grupo”:

[...] esta forma visceral de reconhecimento de tudo o que faz a existência do grupo, sua identidade, sua verdade, e que o grupo deve reproduzir para se reproduzir, só aparece como indefinível porque é irredutível às definições técnicas na

²¹ Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

competência oficialmente exigida na entrada do grupo (BOURDIEU, 2013, p. 87).

Alterações no campo universitário são conflituosas, pois dependem de mecanismos específicos dominados pelos agentes que já estão no campo, além disso, as requisições de entrada nesse espaço social não incluem esses mecanismos, por suas características de arbitrariedade e invisibilidade, já que não aparecem entre as exigências técnicas de um concurso, por exemplo. Ainda,

[...] a soma de cada um dos atributos dos membros de uma instituição [...] define o *peso social da instituição* que, em contrapartida, caracteriza cada um de seus membros genérica e especificamente – na medida em que sua posição na instituição depende ainda mais da posse ou da não posse de uma propriedade quando esta contribui mais ainda para caracterizar a posição da instituição (BOURDIEU, 2013a, p. 107, destaque do autor).

Elevar o número de profissionais no campo universitário é um objetivo complexo porque os selecionados deverão dispor de capitais específicos para valorizar (política e simbolicamente) a instituição em que atuarão. Ou seja, o agente no campo universitário terá maior acesso às estruturas desse campo quanto mais contribuir para o reconhecimento da instituição.

Ampliar o acesso à graduação e à pós-graduação e almejar o aumento do número de mestres e doutores é importante, mas não suficiente para garantir a qualidade da formação de professores; antes disso, o esforço deve se concentrar na qualificação da Educação Básica e nas oportunidades de permanência na universidade, vislumbrando um ensino que promova a autonomia discente, a formação de profissionais críticos e que tenham condições reais de manter a formação continuada. Elevar o número de mestres e doutores refletirá positivamente na formação inicial se esses professores vislumbrarem ações equilibradas e complementares entre ensino, pesquisa e extensão.

Continuando a apresentação das metas do PNE que dizem respeito ao Ensino Superior, destaca-se a meta 15, que trata da formação inicial de profissionais da educação: *Garantir [...] que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível*

superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Anastasiou (1998) comenta o conteúdo a ser apreendido como um dos desafios para o professor:

[...] desafio pela sua complexidade, heterogeneidade, singularidade, flexibilidade constante, uma vez que a ciência – também ela – está em constante mudança e construção. Esse é um dos elementos fundamentais a ser dominado por nós, docentes, e pelos futuros profissionais que saem da universidade (p.184-185).

A formação inicial é um processo complexo para os docentes que ensinam futuros professores a ensinar, e por fim, um dos objetivos é que os alunos nas escolas apreendam os conteúdos curriculares. Nesse sentido, a meta 15 é válida ao estimular a formação específica dos professores da Educação Básica que ainda não a possuem, já que por meio dessa ação esses agentes terão maiores condições de proporcionar a aprendizagem. Todavia, para que esse trabalho docente ocorra mesmo em sua complexidade, é preciso concentrar esforços na qualidade da formação inicial. Nesse caminho, a estratégia 15.3 indica a participação dos discentes em programas de iniciação à docência, a estratégia 15.8 ressalta a importância das práticas de ensino e do estágio para a articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica e a estratégia 5.13 propõe uma formação docente para a educação profissional que valorize a experiência prática. Essas estratégias são pontuais e importantes para buscar a qualidade do processo formativo docente.

O PNE 2014-2024 apresenta 20 metas que apontam direcionamentos considerados pelos estados e municípios²² durante a estruturação de seus Planos de Educação, os quais foram elaborados até junho de 2015, por

²² Nos últimos anos, houve vários movimentos de mobilização da sociedade para articular a educação nacional por políticas de Estado que resultassem de ampla participação. Foram inúmeras conferências educacionais, com destaque para a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), entre 28 de março e 1 de abril de 2010, resultado de parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil. Todo esse processo redundou na participação de amplos setores nas conferências municipais e intermunicipais, no primeiro semestre de 2009, nas conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre de 2009, e na organização de vários espaços de debate com as entidades da área, escolas, universidades e em programas transmitidos por rádio, televisão e internet (BRASIL, 2014b, p. 10).

exigência da Lei nº 13.005/2014, que dá subsídios para a construção desses planos educacionais em todo o país²³.

Esse plano ainda é um meio de alinhar as ações entre união, estados e municípios no que se refere aos objetivos de melhoria da educação e do estabelecimento de um sistema nacional de educação²⁴. Para a efetivação das metas é indispensável que todas as instâncias do governo, ligadas à educação, assumam responsabilidades e se comuniquem para acompanhar as ações e verificar as chances de aplicabilidade das estratégias expostas. Os avanços pretendidos são especificados por meio dos números que quantificam a ampliação da educação superior, e se percebe a aposta na pós-graduação, o que é construtivo, se houver uma relação maior com os outros níveis e etapas do ensino²⁵, como a Educação Básica e a formação inicial.

4.1.4 A universidade brasileira e a formação inicial docente

Uma das estratégias da universidade para contemplar tanto a preparação técnica quanto o aspecto relacional e de posicionamento diante da sociedade é o estímulo à pesquisa, desde que essa se desenvolva a partir da

²³ O Plano Nacional de Educação determina para o primeiro ano de vigência a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em consonância com o texto nacional. Para que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem e aprovassem seus planos, com metas articuladas às metas nacionais, o Ministério da Educação atuou em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), criando uma Rede de Assistência Técnica, que orientou as Comissões Coordenadoras locais nesse trabalho realizado em todo o país. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/alinhando-os-planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 25 jan. 2016.

²⁴ De acordo com Saviani (2010, p. 381), “Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país”.

²⁵ De acordo com Montenegro-Seron (2014, p. 13), “O mais recente documento referente às políticas de pós-graduação, apresentado pelo Ministério da Educação e elaborado em parceria com a CAPES, integrando pela primeira vez o Plano Nacional de Educação (PNE), é o PNPG 2011-2020”. No Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, documento elaborado por comissões da CAPES, e especificamente no volume I, é destinado um capítulo específico que trata da Educação Básica. Destaca-se no Plano: “apontamos a urgência do desenvolvimento de ações especiais que promovam a articulação da pós-graduação com a melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2010, p. 164–165, grifo nosso).

formação inicial, por meio de trabalhos que aproximem o acadêmico da realidade profissional, em que se discorram seus desafios e possibilidades.

Vale destacar, conforme Montenegro-Seron (2014, p. 36), que “Todo e qualquer sistema gerenciado por órgãos governamentais [...] que envolva financiamento, estratégias e ações políticas, muitas vezes, requer um arcabouço de leis que o permitam funcionar satisfatoriamente”. Entretanto, caso a educação superior se caracterize acentuadamente pelo atendimento às exigências de sistemas que regulam a produção científica no Brasil, o foco será a pós-graduação e seu avanço, fato que não garante um ensino de qualidade nos cursos de graduação.

Na universidade, as condições para o avanço na pesquisa vêm sendo dadas, porém seu fundamento tem alto condicionamento meritocrático; muitas vezes a questão meritocrática predomina sobre a social: o professor é *medido* pela pesquisa que faz, pelas publicações dela decorrentes, pelos diplomas obtidos com as mesmas. No entanto, nem sempre se efetiva o aspecto social, no que se refere à socialização dos resultados com os alunos (ANASTASIOU, 1998, p. 163).

Os cursos em nível superior – formação inicial - não possuem condições objetivas de ensinar de modo aprofundado todo o conhecimento que uma área abarca, mas podem apresentar, de forma responsável e compromissada, as diferentes possibilidades (caminhos) e suas características; somente assim, a escolha profissional ocorrerá de forma consciente e autônoma.

Os elementos aqui expostos em relação à constituição da universidade no Brasil não dimensionam toda a história dessa instituição, mas apresentam fatos para perceber o campo, cuja análise depende da compreensão das estruturas constituintes, dos agentes e dos conflitos. Também, não coube abordar a ampla legislação brasileira acerca da educação superior, mas as finalidades apontadas pela LDBEN 9.394/1996 sobre esse nível de formação e o atual PNE, documentos que indicam o perfil de universidade almejado pelo Estado. Compreender a dinâmica do campo universitário é indispensável para analisar a formação inicial docente, por isso, fez-se necessário apontar elementos da trajetória de sua constituição.

Os espaços sociais escola e universidade são campos de formação para os alunos de licenciatura e, assim, precisam ser reconhecidos por professores de ambas as instâncias de ensino. Compreender a organização dos espaços de formação e atuação docente é parte indispensável dos cursos para que sejam revelados os condicionantes que direcionam o andamento das ações na Educação Básica e no Ensino Superior. Para mais, as análises de Pierre Bourdieu sobre o campo universitário descortinam elementos de uma dinâmica nem sempre exposta aos olhos de seus agentes, mas que fornecem importantes reflexões para analisar com atenção a constituição dessa formação social.

Após destacar alguns elementos da educação superior no Brasil, o próximo tópico abordará a legislação da formação de professores, especificamente os pontos que dizem respeito à relação teoria-prática, os destaques sobre a Prática como Componente Curricular e a formação inicial em Educação Física.

4.2 A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA LEGISLAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: considerações sobre as práticas curriculares e a Educação Física

Para tratar da formação inicial em Educação Física (EF) cabe discutir a base legal que determina as diretrizes relacionadas à formação de professores, aqui especificamente, da realidade brasileira. É retomada a regulamentação que aborda o tema, com foco nos textos que remetem ao vínculo entre os espaços de formação inicial de professores e as escolas de Educação Básica, porque uma das defesas desta pesquisa é a aproximação entre as duas instituições como possibilidade de tornar mais significativo o processo de formação inicial para os futuros professores. Destaca-se que “o movimento pendular entre esses dois espaços, alternando entre a situação de formação e a situação de trabalho, apresenta fundamental importância no processo de formação prática dos futuros professores” (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 221). Considerando então, a importância de integrar os futuros professores às escolas, é pertinente apresentar a legislação brasileira nos textos que remetem

à formação de professores, e assim, conhecer os subsídios legais que indicam ações para caracterizar a relação entre as universidades e as escolas de Educação Básica. Dessa forma,

Falar, escrever e pesquisar sobre formação de professores nos remete a constatar que esse campo vem desenvolvendo-se sob constantes transformações, ora através da reestruturação legislativa, ora sob novas formas de propostas curriculares e parâmetros que sugerem mudanças em todos os níveis de ensino (KRÜGER; KRUG, 2004, p. 111).

As regulamentações que partem do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) precisam constar nas análises sobre quaisquer processos formativos, pois são essas leis e resoluções que serão consideradas na elaboração dos projetos dos cursos nas universidades e da Educação Básica. Há variações que se referem às especificidades culturais, estruturais, econômicas e políticas, mas existem princípios gerais norteadores dos projetos pedagógicos. Desse modo, “o sistema educacional é resultado da educação sistematizada” (SAVIANI, 2010, p. 380), o ensino superior e as escolas são parte do mesmo sistema educacional. Portanto, são diferentes níveis de formação, mas que se comunicam, entre outros, por meio dos documentos legais que discorrem acerca da educação brasileira, os quais permearão a formação e atuação dos professores. Percebe-se assim, a necessidade de apresentar e discutir esses textos na tentativa de analisá-los em suas intenções e possibilidades, além de pensar sua efetivação nos diferentes espaços de formação.

4.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996

Partiremos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996)²⁶, pois ela apresenta direcionamentos aos cursos de formação de professores, fundamenta pareceres e resoluções que dizem respeito a essa formação (apresentados no decorrer deste capítulo), entre outras orientações. A LDBEN relata os diferentes níveis da educação brasileira

²⁶ A Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) foi revogada pela LDBEN 9.394/1996.

e dispõe sobre os diversos elementos que constituem cada uma dessas fases, por isso sustentou a elaboração de outros documentos legais (pareceres e resoluções), inclusive aqueles que abordam a formação de professores inicial e continuada.

A LDBEN 9.394/1996 destaca-se por apresentar mudanças essenciais para o sistema educacional (GORDO; SANTOS; MOREIRA, 2014). Os estudos direcionados à realidade da licenciatura são necessários e devem considerar a sua implantação e todo o conjunto de regulamentações legais advindas dela (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008). Torna-se, portanto, indispensável incluir os elementos normativos nas discussões acerca da educação brasileira e, para a presente pesquisa, especificamente, verificar os pontos que dizem respeito à formação inicial de professores.

[...] dada uma federação como a brasileira, com seu arcabouço jurídico encabeçado não por acaso pela Constituição Federal, a forma plena de organização do campo educacional é traduzida pelo Sistema Nacional de Educação. Sua construção flui dos dispositivos constitucionais regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é prerrogativa exclusiva da União e se especifica na legislação complementar. Constitui-se, desse modo, um sistema de educação pleno, obviamente público, inteiramente autônomo, com normas próprias que obrigam todos os seus integrantes em todo o território nacional (SAVIANI, 2010, p. 383).

As indicações da LDBEN de 1996 orientam decisões curriculares na Educação Superior e na Educação Básica, e partindo dessas orientações, o processo de formação docente deve se dar com intensa comunicação entre as duas instâncias de ensino, em que o futuro professor se formaria no caminho de 'ir e vir' entre universidade e escola, pois os dois espaços se caracterizam como ambientes em potencial para oportunizar vivências docentes em situação real²⁷ de trabalho.

²⁷ Na presente pesquisa assumo o termo 'real' como a situação concreta de percepção da futura intervenção do professor de Educação Física, em que observações e vivências ocorram na própria escola. Essa condição é diferente de aulas na graduação em que os acadêmicos desenvolvem atividades de ensino com os próprios alunos da turma, o que representa muito pouco da realidade que encontrarão na Educação Básica durante as intervenções profissionais. Assim, uma formação inicial mais real é aquela em que se oportunizam contatos diretos com as escolas.

Nas indicações da Lei, Capítulo II - da Educação Básica - e Parágrafo 3º, a Educação Física (EF) deve integrar a proposta pedagógica da escola como componente curricular da Educação Básica²⁸. Como área obrigatória nos currículos das escolas brasileiras, a EF precisa ser investigada nas instituições em que se apresenta – a escola e a universidade – no intuito de se refletir sobre a formação docente, a Educação Básica e os saberes ali produzidos, para que sejam discutidos com futuros professores. Poucas pesquisas em Educação Física abordam a atividade cotidiana dos professores, do ponto de vista de seu desenvolvimento e do sentido que esse trabalho possui para estes agentes (GAL-PETITFAUX, 2005). Em outras palavras, os saberes produzidos e mobilizados, tanto nas universidades quanto nas escolas, possuem um caminho dinâmico e esse movimento precisa fazer parte das pesquisas, de modo a contribuir para as reflexões acerca do tema e apontar possibilidades para uma formação mais próxima da atuação.

O Artigo 43 da LDBEN indica as finalidades da Educação Superior, entre elas, a formação de profissionais aptos para atuarem nos setores profissionais (Inciso II), o incentivo ao trabalho de pesquisa e à investigação científica (Inciso III), e a extensão aberta para a população (Inciso VII).

É necessário pensar a universidade como uma instituição que têm projetos articulados entre ensino, pesquisa e extensão, os quais devem coexistir para que os discentes participem de uma formação o mais próxima possível de seu futuro espaço de atuação (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011). A universidade precisa se sustentar na tríade ensino-pesquisa-extensão, em que a produção de conhecimento se dê por meio da “problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 8). Todavia, em alguns momentos, a tríade pode estar desequilibrada pelo ‘pé’ da pesquisa, maior do que do ensino e o da

²⁸ Nesta pesquisa abordaremos apenas a Licenciatura em Educação Física. Destaca-se que a Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987 (BRASIL, 1987) fixa o mínimo de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Ainda, a Lei 9.696/1998 (BRASIL, 1998) dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física para a realidade do Profissional de Educação Física. Também, a Resolução CNE/CES nº 7/2004 (BRASIL, 2004) trata das diretrizes para a formação do bacharel em Educação Física.

extensão. Diferentes pesquisas (ANASTASIOU, 1998; ASSIS; BONIFÁCIO, 2011; FÁVERO, 2001; REZER, 2014; SGUISSARDI, 2011; TARDIF, 2014; TÉO, 2013) citam e discorrem sobre a posição da pesquisa nas universidades e no processo formativo, ressaltando sua importância para a formação, mas atentando para a necessidade de um maior equilíbrio entre o ensino e a pesquisa.

Ainda sobre a Educação Superior, no Capítulo IV, há a afirmação de que os discentes interessados devem ser informados sobre os componentes curriculares que serão oferecidos em cada período, de modo que as indicações estabelecidas pelo professor sejam cumpridas. Todavia, sabemos que, por vezes, “os currículos dos cursos de formação inicial de professores são [...] postos em xeque” (NEIRA, 2014, p. 53), e o mesmo autor acrescenta, esclarecendo que ao longo do caminho curricular os estudantes se deparam com posicionamentos sem fundamentação, discursos que não ajudam na atuação profissional, e críticas que não são representativas da educação pública, da escola e dos professores. Sobre a constituição curricular, ainda vale destacar que,

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

Para enriquecer a compreensão sobre a constituição de qualquer currículo, destaca-se que este é um documento norteador da atuação docente e é formulado por um grupo de agentes, os quais consideram normativas nacionais para defini-lo. Essa elaboração depende das disposições desses agentes e de suas posições no campo, por isso é um processo complexo e conflituoso.

Com efeito, uma das características próprias da ação pedagógica institucionalizada (enquanto inculcação explícita de modelos explícitos) reside no poder de comandar a prática tanto ao nível inconsciente – através dos esquemas

constitutivos do *habitus* cultivado – como ao nível consciente, através da obediência a modelos explícitos (BOURDIEU, 2013b, p. 125).

A formação inicial pode provocar o entendimento crítico da composição curricular, de modo que os futuros professores atuem nas escolas conscientes das normativas que a regulam e com condições objetivas²⁹ de participar de modo ativo das decisões pedagógicas e administrativas durante a atuação profissional. Ao compreenderem os mecanismos que movimentam o campo, os licenciandos poderão se reconhecer nesses espaços sociais e perceber as ações vinculadas às formulações dos currículos em ambas as instâncias de ensino – universidade e escola. Ainda, os currículos de formação docente poderiam indicar a necessidade de aproximação com o espaço escolar já na programação das disciplinas, o que provocaria um processo ensino-aprendizagem mais próximo do cotidiano da Educação Básica.

No Artigo 52 da LDBEN de 1996, destaca-se que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação de profissionais, em que se concretizam a pesquisa, a extensão e o domínio e cultivo do saber humano. A Constituição brasileira defende a autonomia universitária e aponta que nessas instituições, diferente dos centros universitários ou faculdades, as ações de ensino, extensão e pesquisa definem sua natureza (RISTOFF, 2011). É garantido às universidades fixar os currículos dos seus cursos e programas (Artigo 53, Inciso II), como consequência de sua autonomia. Todavia,

[...] não podemos admitir que a universidade seja reduzida à condição de simples departamento de Administração Pública, esquecendo que por sua própria essência ela requer liberdade e exige que se lhe proporcione certa faculdade de auto-organização e de direção, a fim de poder realizar suas finalidades. Assim sendo, a autonomia não pode ser entendida como uma dádiva, mas como uma responsabilidade que ela tem de assumir, de forma competente [...] (FÁVERO, 2001, p. 85).

²⁹ “[...] os termos ‘condições objetivas’ compreendem muita coisa. Aí se incluem o que faz o educador e o modo como o faz, não somente as palavras que fala, mas o tom com que as fala. Incluem equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos. Incluem os materiais com que o indivíduo entre em interação e, mais importante que tudo, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida” (DEWEY, 1971, p. 38).

A autonomia universitária permite, entre outras ações, que os professores pensem e desenvolvam pesquisas e projetos, além de trabalhar suas aulas de acordo com as próprias opções teóricas e metodológicas. Essa autonomia também envolve a responsabilidade de possibilitar uma formação inicial em que os acadêmicos possam estabelecer relações críticas, coerentes e que sustentem sua atuação fundamentada em saberes e práticas específicos de sua área.

Dando continuidade à apresentação de elementos da LDBEN, o Título VI diz respeito aos profissionais da educação, e tem como um de seus fundamentos a associação entre teoria e prática, que remete à importância de ações que estimulem a mobilização de saberes pelos discentes das licenciaturas em vivências de ensino, a fim de que se utilizem do conhecimento trabalhado pelos docentes na graduação e do conhecimento proveniente da Educação Básica, na consolidação de uma relação de dupla direção que se concretiza entre a Educação Superior e a Educação Básica. Ou seja, no documento há o incentivo para uma relação teoria-prática que se efetive na comunicação entre as duas instituições de formação docente. Desse modo, “toda teoria incide numa prática e que toda prática desvela um referencial teórico” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 89). O Artigo 61 do documento ainda discorre sobre o aproveitamento, na formação, das experiências anteriores dos licenciandos em instituições de ensino.

[...] ao se tratar os estudantes como espíritos virgens, sem jamais levar em conta seus conhecimentos, suas crenças e suas experiências anteriores relativas ao ensino, os programas têm pouco impacto sobre eles, isto é, os estudantes atravessam sua formação sem se reconhecer na mesma e sem reter o essencial dos conhecimentos abstratos, proporcionais e declarativos veiculados pelos formadores e pelos pesquisadores universitários (BORGES, 2005, p. 184).

A formação somente será significativa para os discentes se considerar suas vivências em espaços de ensino, para que as discussões em sala de aula na graduação sejam uma soma dos conteúdos trabalhados pelo professor e do entendimento dos acadêmicos sobre os temas, que envolve, entre outros

elementos, sua perspectiva acerca da própria experiência³⁰ na Educação Básica como alunos.

4.2.2 O Parecer CNE/CP 9/2001 e as evidências das problemáticas no processo formativo

O texto do Parecer CNE/CP 9/2001 discute pontualmente questões que remetem à qualidade da formação inicial de professores, e alguns dos itens problematizados são: a) no campo institucional: isolamento das escolas de formação; distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da Educação Básica; b) no campo curricular: desconsideração do repertório de conhecimento dos futuros professores em formação; tratamento inadequado dos conteúdos; pouca abordagem da atuação profissional; concepção restrita de prática; inadequação do tratamento da pesquisa; desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da Educação Básica.

O Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001a) trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Esse documento retoma a LDBEN em relação à formação de professores, destacando o Artigo 61, ao citar a importância da relação entre teoria e prática. Os estudantes e futuros professores estabelecem forte ligação entre teoria e prática quando entendem que seus estudos contribuem para o sucesso de suas aulas (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007). No espaço da formação inicial, o envolvimento dos acadêmicos com estudos que abarcam a ação docente pode contribuir sobremaneira para suas tarefas na escola, quando estas são oportunizadas. Um dos caminhos para possibilitar vivências junto ao futuro ambiente de trabalho dos professores é a Prática como Componente Curricular (PCC), citada no Parecer CNE/CP 9/2001:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que

³⁰ Baseado em John Dewey, Diniz-Pereira discute a epistemologia da experiência, que denomina como “o estudo dos conhecimentos e saberes sobre a docência que são produzidos por meio da(s) experiência(s) dos professores ou, melhor dizendo, das reflexões individuais e/ou coletivas que estes fazem sobre sua(s) experiência(s)” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 84).

se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001a, p. 23).

Aqui, a PCC é entendida como uma ação que permeia todo o curso de formação inicial de professores, inclusive durante o estágio supervisionado, caracterizando-se como uma possibilidade de integração entre os diversos componentes curriculares do curso. “Esse componente curricular, denominado de Prática Pedagógica (PP) ou Prática como Componente Curricular (PCC), tem como finalidade promover a articulação, observação e reflexão sobre a prática profissional” (MAFFEI, 2014, p. 2). Assim, entendendo as práticas curriculares como uma possível ‘linha’ que amarra as ações pedagógicas da formação por meio de um trabalho contínuo, provocando maior coesão do curso, o que consequentemente fortalece o processo de ensino e aprendizagem, no que se refere aos seus propósitos formativos.

Percebe-se que, de algum modo, questões importantes para o processo formativo docente são apontados no Parecer, já que cada um desses pontos é discutido no documento. Destaca-se os elementos mais próximos do tema da presente pesquisa, a fim de ressaltar a defesa para uma formação inicial que se apresente mais coesa com a realidade da Educação Básica por meio de ações que aproximem os futuros professores das escolas, como as práticas curriculares. Assim, “as preocupações curriculares relativas ao saber a ser ensinado interessam os docentes iniciantes e [...] eles não perdem de vista a questão das aprendizagens escolares” (BRAU-ANTONY, 2005, p. 76). Os estudantes em processo de formação entendem a necessidade de aprenderem a mobilizar saberes para atuarem nas escolas, desde que estes sejam realmente representativos da rotina profissional.

Apresentam-se, ainda no Parecer CNE/CP 9/2001, os princípios orientadores para uma reforma da formação de professores, com a explanação dos seguintes pontos: a concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores; a coerência entre a formação oferecida e a

prática esperada do futuro professor; a simetria invertida³¹; as concepções de aprendizagem, conteúdo e avaliação; a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do futuro professor. Alguns desses pontos serão mais bem discutidos durante a pesquisa, mas são destacados aqui para ressaltar a abordagem do Parecer no que se refere às mudanças necessárias para qualificar a formação inicial de professores.

Acerca da reforma na educação, que provocou os princípios orientadores ressaltados no Parecer CNE/CP 9/2001, cabe destacar que: “Em geral, as reformas educativas são realizadas a título de resposta a anseios e reivindicações da sociedade, mas não se pode deixar de notar que, normalmente, servem para veicularem discursos ideológicos nas instituições educativas de todos os níveis” (SILVA *et al.*, 2012, p. 94). Assim, mesmo na busca por pensar possibilidades para minimizar problemáticas que envolvem a formação docente, é preciso lembrar que a elaboração de todo documento envolve interesses políticos, o que, na realidade, é inerente à constituição de qualquer texto que pretenda ser partilhado nacionalmente.

4.2.3 O Parecer CNE/CP 28/2001 e os destaques sobre a Prática como Componente Curricular

O Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001c)³², estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica. Esse documento baseia-se principalmente no Parecer CNE/CP 9/2001 e retoma trechos do mesmo para ressaltar aspectos importantes sobre o processo da formação inicial de professores, assim, não se limita à apresentação da carga horária. Apresento a seguir um intervalo do documento que destaca a Prática como Componente Curricular.

³¹ A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor. O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente (BRASIL, 2001a, p. 30).

³² O referido Parecer dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 (BRASIL, 2001b).

Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001c, p. 9).

Há diferentes elementos que podem aqui ser discutidos, como características da PCC que definem sua imprescindibilidade na formação inicial de professores. É possível destacar o reflexo das práticas curriculares no âmbito do ensino, como atividade que proporciona ao estudante e futuro professor a vivência da prática docente e o encontro com o espaço real de atuação. A PCC se caracteriza por ser flexível, pois os docentes na Educação Superior podem optar por diferentes caminhos para efetivar as práticas e aproximar os conteúdos por eles desenvolvidos da realidade de trabalho docente na Educação Básica, além da possibilidade dessas ações se concretizarem logo no início do processo formativo e permanecer ao longo do curso. No Parecer ainda se ressalta a necessidade dessas práticas constarem nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, a fim de integrarem o planejamento dos demais componentes curriculares. Como uma ação que, se efetivada, ocorre ao longo do curso e se comunica com os demais componentes curriculares, a PCC se coloca como uma atividade em potencial para o processo ensino aprendizagem dos futuros professores, por tornar significativa a formação, ao somar os conteúdos e à realidade da Educação Básica.

O texto do Parecer CNE/CP 28/2001 ainda continua, a respeito da relação teoria-prática a partir das práticas curriculares.

[...] Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. [...] A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria

educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. [...] É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade (BRASIL, 2001c, p. 9).

O fragmento exposto é pontual ao ressaltar o significado da PCC e de que forma será desenvolvida nos cursos de formação inicial de professores. É a oportunidade de, ao longo do curso, o discente participar do dia a dia escolar, incluindo o ensino em sala de aula, as reuniões pedagógicas e as tarefas administrativas. Todavia, destaca-se que essas ações somente são possíveis se o curso, nos diferentes componentes curriculares e no papel dos docentes, planejar e desenvolver a ideia das práticas curriculares, de acordo com o que expõe o Parecer. Ou seja, a PCC deve fazer sentido não só para os discentes, mas também, e primeiramente, para os docentes dos cursos de formação superior, os quais são agentes indispensáveis para provocar e acompanhar essas atividades, na aproximação entre universidade e escola. Essas práticas são importantes para os professores na apresentação e no direcionamento de conteúdos representativos da escola. E para, os discentes, pela experimentação e vivências nesse âmbito.

Sobre as diversas possibilidades de prática na formação, o Parecer 28/2001 diferencia a PCC e o estágio curricular supervisionado, de modo que a primeira é mais abrangente e menos burocratizada. Apesar de o ECS também se efetivar a partir dos demais componentes curriculares na licenciatura, assim como a PCC, ele ainda demanda o preenchimento de formulários requeridos pela universidade para formalizá-lo, e esse processo burocrático (MONTIEL; PEREIRA, 2011), por vezes, provoca a relativização da experiência docente. Como o desenvolvimento da PCC nas universidades não exige a elaboração de formulários para oficializá-la, tem o potencial de focar exatamente na experiência dos discentes junto às escolas da Educação Básica. Nas pesquisas sobre formação inicial de professores, que envolvem as atividades de prática docente, é preciso distinguir e definir de que atividade está falando, e não entendê-las como se fossem as mesmas ações, já que são complementares na formação, mas não idênticas.

Ainda, no Parecer CNE/CP 28/2001, acrescenta-se a definição de carga horária da PCC para os cursos de formação de professores:

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumenta o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas³³ (BRASIL, 2001c, p. 10).

Considerando a complexidade da formação inicial de professores, percebe-se que o mínimo de 300 horas não era suficiente para dar conta das exigências apresentadas na realidade profissional, em especial, da relação teoria e prática, tal como posto no Art. 61 da LDBEN. Ainda, “Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências” (BRASIL, 2001c, p. 12). Desse modo, a partir da Prática como Componente Curricular, passou-se a oferecer ao futuro professor a oportunidade de articular teoria e prática, essenciais à sua formação (LEITE, 2010).

Para finalizar o texto do Parecer CNE/CP 28/2001³⁴, apresenta-se o resumo:

Para fazer jus à efetivação destes considerandos e à luz das diretrizes curriculares nacionais da formação docente, o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na Educação Básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de **2000 horas**, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, **1800 horas** serão dedicadas às atividades de

³³ A LDBEN 9.394/1996 estabelecia a duração dos estágios em 300 horas (MONTIEL; PEREIRA, 2011, p. 421).

³⁴ A Resolução CNE/CES 2/2015 apresenta adendos ao Parecer CNE/CP 28/2001, e será relatada posteriormente. Todavia, este Parecer precisa ser apresentado pela importância de suas informações pontuais sobre a organização e o desenvolvimento dos cursos de licenciatura.

ensino/aprendizagem e as demais **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um **total mínimo** de 2800 horas. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior (BRASIL, 2001c, p. 13, grifo do documento).

Assim, o texto ressalta a definição de carga horária dos cursos de licenciatura. Destaca-se essas informações para pensar a efetivação dessas normas, ou seja, como os cursos de licenciatura e, em especial, os de Educação Física, estão trabalhando com todas essas orientações propostas na legislação sobre a formação inicial? Esses indicativos de aproximação entre universidades e escolas estão ocorrendo de forma articulada e por meio das práticas curriculares, estágio supervisionado e outras atividades científico-acadêmicas? A presente pesquisa focará a discussão sobre a PCC, mas aponta outras ações que pretendem aproximar o discente do seu futuro espaço de trabalho.

4.2.4 As Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002

A Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), retoma elementos da LDBEN 9.394/1996 e do Parecer CNE/CP 9/2001. Ainda, “a partir da publicação das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, consolida-se a necessidade da releitura do entendimento de Licenciatura de maneira geral, e na Educação Física particularmente” (FÁVARO; NASCIMENTO; SORIANO, 2006, p. 201).

No que se refere à relação teoria e prática, o Parágrafo 1º do Artigo 12 destaca que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2002a, p. 5). O próprio documento destaca a necessidade de não restringir as vivências dos estudantes de licenciatura na escola somente ao estágio supervisionado, o que pode ser evitado por meio das práticas curriculares. Portanto,

Em relação à organização dos tempos e espaços da Prática e do Estágio, as experiências são desenvolvidas no campo de estágio e ressignificadas na Prática como Componente Curricular na escola de formação. Assim, a organização curricular pressupõe a previsão de tempos e espaços que propiciem esse momento comum aos componentes para que os embates entre o saber e o fazer possam ser desvelados em momentos específicos, contribuindo para o enriquecimento da formação. Isso não significa que somente um componente específico responderá por essa reflexão, mas sim, que em tempos e espaços próprios se discuta a dimensão prática a partir da experiência do estudante com o seu futuro campo de atuação (MAFFEI, 2014, p. 237–238).

A PCC permeia todos os componentes curriculares do curso, de modo interdisciplinar, no intuito de tornar mais significativos para os estudantes os conteúdos trabalhados em cada um deles. Caso os acadêmicos tenham contato com a escola apenas no estágio supervisionado, há grandes riscos de se frustrarem com a realidade, por isso a relevância de se iniciar essa experiência no espaço docente já no início do curso, por meio das práticas curriculares (MARCON, 2011). O importante é que os cursos de formação tenham estratégias para consolidar essas práticas, e que os docentes incluam no projeto pedagógico do curso propostas de aproximação junto à realidade escolar, de modo que essas ideias não se limitem aos documentos e sejam efetivadas durante o curso.

Ao retomar o Parecer CNE/CP 28/2001, a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) aborda a constituição da carga horária dos cursos de formação de professores. O destaque é para o Artigo 1º:

[...] no mínimo, 2800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b, p. 1).

A carga horária dos cursos de licenciatura é retomada em diferentes resoluções (desde a LDBEN 9.394/1996), e a Resolução CNE/CP 02/2002 trata

especificamente da divisão da carga horária no processo formativo, ressaltando a necessidade da relação mais próxima teoria-prática. Enquanto a Resolução CNE/CP 01/2001 trata das diretrizes gerais da formação de professores, a Resolução CNE/CP 02/2001 pontua a carga horária destinada às ações desse processo.

4.2.5 A Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)³⁵. No tópico 4.1.3 este documento é citado, mas é importante retomar alguns de seus elementos, por apresentarem normas acerca da formação inicial de professores, além de ressaltar aspectos da relação teoria-prática e da aproximação com o espaço de atuação.

O anexo da Lei explicita as finalidades do PNE com pretensão de serem alcançadas entre 2014 e 2024. São 20 metas e 254 estratégias apresentadas como possíveis caminhos para concretizar as propostas. Aqui nos deteremos às metas que dizem respeito aos propósitos para a universidade e a formação de professores.

A meta 12 indica a elevação da taxa de matrícula na educação superior, a estratégia 12.8 menciona a oferta de estágio como integrante da formação na educação superior, e a estratégia 12.11 sugere que se criem “pesquisas para analisar a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País” (BRASIL, 2014a, p. 11). Apresentam-se aqui, indícios da articulação entre formação e espaços de atuação.

A meta 15 é efetivar uma política nacional de formação de profissionais da educação, e a estratégia 15.3 é ampliar os programas de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, a fim de qualificar a formação de professores que atuarão na Educação Básica (BRASIL, 2014a). Considera-se válida a proposta de criar programas que incentivem as vivências dos

³⁵ A lei do PNE determina que estados e municípios terão um ano a partir da sua publicação para elaborar ou adequar seus planos às metas nacionais. Para que se tenha um plano com qualidade técnica e legítimo, fruto de amplo debate com a sociedade, o trabalho deve começar já, de maneira organizada e articulada, entre as três esferas de governo (BRASIL, 2014b, p. 20).

estudantes de licenciatura nas escolas de Educação Básica, entretanto, será que antes disso não seria necessário efetivar as ações já indicadas na legislação e passíveis de serem realizadas nos cursos de formação, como as práticas curriculares? A PCC está sendo oportunizada nos cursos de licenciatura? A busca dos estudantes por programas como o PIBID³⁶ (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) poderia ser um indicativo de que estes sentem a necessidade de se aproximar da futura realidade de trabalho? Essas são questões que, de algum modo, permeiam o texto da pesquisa.

Também vale destacar a estratégia 15.8: valorizar as práticas de ensino e os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura, “visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica” (BRASIL, 2014a, p. 13, grifo nosso). Ou seja, mais um indicativo na legislação para a consolidação de ações que estreitem a comunicação entre a formação inicial e a escola.

Nesse momento destaco parte das metas apresentadas na Lei 13.005/2014³⁷, pois foram selecionadas àquelas relacionadas especificamente à formação de professores. Tais metas e estratégias fortalecem os argumentos da presente pesquisa, acerca da necessidade de maior articulação entre universidade e escola.

4.2.6 A Resolução CNE/CES 2/2015 e as novas orientações para a formação inicial de professores

Recentemente, publicou-se a Resolução CNE/CES 2/2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e

³⁶ O PIBID concede bolsas a alunos de licenciatura. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (BRASIL, 2008). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 21 set. 2015.

³⁷ Cabe apontar que a Base Nacional Comum também se relaciona ao Plano Nacional de Educação, conforme o documento: “Em atendimento ao **Plano Nacional de Educação** e em conformidade com as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação dá continuidade ao processo de elaboração da **Base Nacional Comum Curricular**. [...] o objetivo da BNC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da **Educação Básica**” (BRASIL, 2014a, p. 8, grifo do documento).

continuada de professores, e destaca-se, entre outros fatores, pela carga horária total de 3.200 horas. Nos primeiros parágrafos do documento é apresentada a necessidade de articular as diretrizes da formação inicial e da Educação Básica. Ainda destaca-se no texto: “os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática [...]” (BRASIL, 2015, p. 2).

O Parágrafo 5º do Artigo 3º descreve os princípios da formação de professores. Aqui, cabe destacar os Incisos V e VI.

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015, p. 4).

O texto retoma, em diferentes momentos, a necessidade de articulação teoria-prática durante a formação inicial docente e ressalta práticas que promovam essa comunicação entre as instituições de ensino superior e as escolas. O Parágrafo 6º indica que “O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o Sistema de Educação Básica [...] em regime de colaboração” (BRASIL, 2015, p. 5). Neste Parágrafo ainda são apresentadas seis ações que devem ser contempladas, e uma delas é a “a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de Educação Básica da rede pública de ensino” (BRASIL, 2015, p. 5).

Esses trechos são aqui apontados para evidenciar como a legislação destaca a necessidade de oportunizar aos estudantes de licenciatura momentos de prática em concreto espaço de trabalho, mobilizando saberes no caminho entre universidade e escola.

Como parágrafo único, ressalta-se que o projeto pedagógico do curso deve envolver diferentes elementos da iniciação à docência. Inclui-se nesse momento: a) o estudo do contexto educacional; b) o desenvolvimento de atividades nos espaços formativos – incluindo instituições de Educação Básica e Superior; c) a participação nos encontros para o planejamento nas escolas e envolvimento nas reuniões pedagógicas; d) o estudo das diretrizes curriculares

para a Educação Básica, dos conhecimentos específicos e pedagógicos, das concepções e dinâmica didático-pedagógicas, por meio da articulação com a experiência dos professores das escolas, para aprender sobre a mediação didática dos conteúdos; entre outros (BRASIL, 2015). Para consolidar essas ações é indispensável o envolvimento dos professores universitários e das escolas, que precisam planejar coletivamente exercícios de docência aos futuros professores e sentir-se parte da formação.

No Artigo 11 e Inciso I, pontua-se que nos cursos de formação de professores é preciso efetivar a “articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas” (BRASIL, 2015, p. 9). Destaca-se também o Inciso IV: “interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de Educação Básica, desenvolvendo projetos compartilhados” (BRASIL, 2015, p. 9). A permanente articulação entre os dois espaços de formação possivelmente provocará no licenciando a percepção de toda a dinâmica escolar (aulas, reuniões pedagógicas, planejamento, relações com os demais professores e funcionários, organização dos espaços para as aulas, reuniões com os pais dos alunos, contatos nas secretarias estaduais e municipais de educação, etc.).

Por fim, ressalta-se a necessidade de considerar as limitações econômicas e estruturais que envolvem a efetivação das normas descritas na legislação, no que se refere à formação inicial de professores e à atuação na Educação Básica, além das intenções políticas que sempre se interpõem aos objetivos das leis. Todavia, é preciso reconhecer e nos inteirarmos das possibilidades na Educação Superior para constituir cursos de licenciatura que sejam condizentes com a realidade diária da Educação Básica, que se entendam qualificados e não limitados a componentes curriculares desarticulados entre eles e em relação ao contexto escolar. Na universidade é possível desenvolver as indicações legais, mas como utilizá-la para uma formação docente que se pretende sólida? É possível partir da legislação e de todos os seus direcionamentos para pensar e organizar a articulação entre universidades e escolas da Educação Básica. Algumas ideias são replicadas nas diferentes normativas em que se apresentam, mas enaltecem a necessidade de ações para qualificar o ensino, na Educação Superior e na Educação Básica, por meio de seus agentes.

No próximo tópico serão abordadas questões referentes à Prática como Componente Curricular e suas possibilidades para a formação inicial de professores de Educação Física, com discussão de elementos que permeiam essa formação específica e a defesa da PCC nesse processo como intuito de aproximar os licenciandos da Educação Básica antes mesmo de sua intervenção profissional.

4.3 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC): uma possibilidade para a formação inicial docente em Educação Física

Práticas transformadoras no processo de formação podem proporcionar subsídios para uma prática transformadora em outros contextos (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 322).

Antes de tratar especificamente da Prática como Componente Curricular (PCC) e sua ação no campo universitário, apresentarei elementos recorrentes nas discussões sobre a formação inicial de professores, como as particularidades dos saberes mobilizados nas escolas de Educação Básica, e que também são abordados nas universidades em cursos de licenciatura. Para chegar à discussão das práticas curriculares, serão descritos os motivos que justificam sua efetivação em cursos de formação de professores, ou elementos que podem reforçar a necessidade de sua presença nos currículos das licenciaturas, especificamente, na Educação Física. Ou seja, além da legislação que aponta a imprescindível aproximação entre a escola e a universidade, sendo a PCC uma oportunidade de efetivar essa relação, de que forma essa ação pode se consolidar nos cursos de licenciatura? Quais são, objetivamente, os pontos de sustentação dessas práticas? Que conteúdos e competências o futuro professor aprende por meio delas? Assim, ao longo do capítulo espera-se discutir essas questões.

4.3.1 As especificidades dos saberes docentes

Para compreender as particularidades dos saberes docentes, parto do fato de que a condição do ser professor se sustenta em sua prática diária, pois

do ambiente escolar emergem elementos constituintes do trabalho docente. O professor busca as vivências da formação inicial (teóricas e práticas), soma à realidade de cada escola e turmas com as quais trabalha e mobiliza os saberes que podem atender ao processo ensino-aprendizagem, além das representações da sua escolarização. Conforme Tardif (2014)³⁸, o saber docente é constituído de vários saberes, que por sua vez, possuem diferentes fontes. Esses saberes são os disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Os saberes não têm origem apenas na formação inicial, mas são também produzidos pelos professores, a partir das exigências que se apresentam, sejam elas previsíveis ou não. “Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 228). Os saberes docentes são produzidos pelos próprios agentes que os mobilizam (professores e discentes), incluindo os que constituem os currículos das licenciaturas e os que são constantemente expostos e discutidos em produções científicas. Assim, esses saberes têm fontes diversificadas e complementares.

A riqueza dos saberes docentes se apresenta pela diversidade de agentes e espaços envolvidos em suas produções. Essa produção não se dá de forma hierárquica, mas integrada e dinâmica, ou seja, a cada nova experiência, professores e futuros professores têm a oportunidade de ampliar conteúdos e métodos na atuação docente. “O *ser* do professor e do aluno tem um caráter *histórico*, ganha seu significado exatamente no contexto da cultura e da sociedade e é construído com base nos valores criados pelos homens em cada época e lugar” (RIOS, 2010, p. 25, destaque da autora).

Já que os saberes se constroem e reconstroem tanto na escola quanto na universidade, remeto aos agentes integrantes desses campos, que atuam com e sobre esses saberes, particularmente os professores (da escola e da universidade) e os discentes (futuros professores). Para que haja a troca

³⁸ “Iniciou-se, na década de 1980, nos Estados Unidos e no Canadá, um movimento reformista da formação de professores da Educação Básica que buscou discutir a profissionalização do trabalho docente. [...] Entre os princípios comuns desse movimento, têm-se: conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes e integrar as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 87).

desses saberes, que já afirmei se constituírem nos dois ambientes de formação, é necessário que esses agentes se comuniquem, caminhem pelos dois campos e integrem as produções da área docente. Esse trânsito é possível, por meio de pontes que se concretizam entre os dois contextos, as quais podem ser identificadas, juntamente com os agentes que transitam por elas. As pontes podem se caracterizar pelos projetos de extensão que se articulam à Educação Básica, pelo estágio supervisionado e pelas práticas curriculares. Os agentes que podem atuar nessas pontes são os professores em exercício (da Educação Básica e da universidade) e os futuros professores (os discentes). Na ilustração a seguir busquei representar essa ideia.

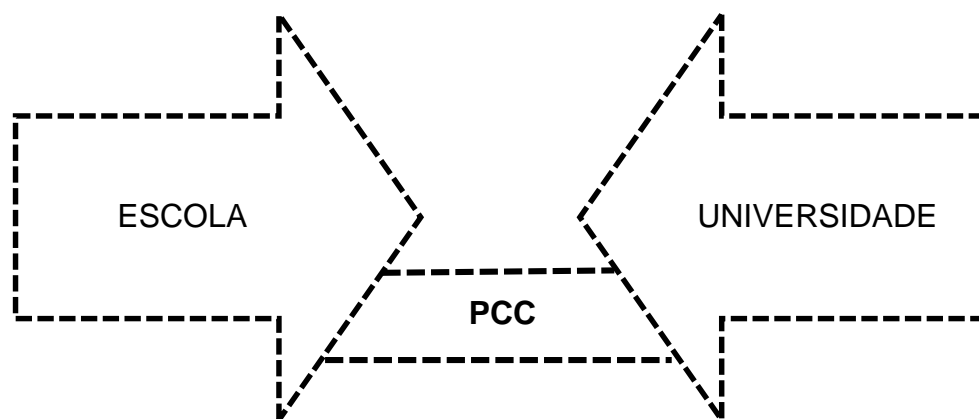


Figura 8: A ponte entre escola e universidade.
Fonte: A pesquisadora.

Os campos foram esquematizados como espaços permeáveis, pois possibilitam o acesso e a atuação de diferentes agentes, e a ponte com duas vias, em que se permite aos professores e aos discentes ir e vir nos dois contextos, por meio da Prática como Componente Curricular. Há diversos estudos que discutem o estágio supervisionado e suas possibilidades nos contextos da universidade e da escola (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008; IZA; SOUZA NETO, 2015; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; MARCON, 2011; MONTIEL; PEREIRA, 2011; TÉO, 2013), todavia, há outras pontes, como as práticas curriculares, que são pouco abordadas na realidade da formação inicial de professores.

Pensar essas relações implica discutir os agentes em ação, professores e discentes trabalhando com saberes e produzindo-os. “O trabalho

– como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 236). Não pensarei os saberes docentes dissociados de seus produtores e articuladores, dos atores que os têm como objeto de ação, a qual se caracteriza como coletiva e dinâmica.

A constituição dos saberes é discutida por autores que se preocupam com a incoerente hierarquização entre teoria e prática, e superar esse entendimento pode contribuir para esclarecer essa relação (LÜDKE; CRUZ, 2005). Entender a relação teoria e prática remete a um processo dinâmico, em movimento nos dois campos de ensino – escola e universidade. A produção de saberes docentes se constitui justamente na comunicação teoria-prática por meio dos agentes - professores e discentes.

Cabe destacar que os elementos específicos do trabalho docente incluem os saberes sobre o trabalho e os sentidos atribuídos a este, e os saberes relativos à ação em sala de aula, os quais são mobilizados em situação concreta de ensino, no cotidiano da sala de aula (GAL-PETITFAUX, 2005). Os saberes docentes se constituem na soma do que os professores conhecem sobre o processo pedagógico (a partir da formação) e do que vivem nas escolas (rotina da sala de aula, relação com funcionários, alunos e outros professores, tarefas administrativas, planejamento, etc.). Mas é uma soma móvel, dinâmica, constante, que não se finda em algum momento da profissão. Ainda mais importante, esses saberes não são categorizados ou classificados, pois, na mesma ordem de importância, eles se articulam para ser objeto de trabalho dos professores.

4.3.2 As competências defendidas para a formação inicial de professores

Fica patente que não há listas de competências que darão conta da complexidade da formação e da prática do educador, do docente (RIOS, 2010, p. 90).

Há diversos autores que, por diferentes caminhos, tratam das competências direcionadas à realidade de trabalho do professor (ANASTASIOU; ALVES, 2015; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; PERRENOUD, 2000; RIOS, 2010; ZANK *et al.*, 2011). Boa parcela dos textos já escritos sobre

as competências docentes se constituíram a partir da própria realidade escolar, assim, é arriscado pensar esse elemento sem considerar a gênese da produção desse conhecimento. Também entendo que, “Seria muito bom que a relação do professor com a pesquisa [...] fosse acrescida da investigação crítica relativa aos problemas da própria prática profissional” (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 91). Em outras palavras, o trabalho do professor não pode apenas gerar informações abordadas por outros pesquisadores, mas pode fornecer elementos para reflexões acerca de suas próprias ações.

Esse tópico tratará das competências do professor com o objetivo de abordar elementos importantes de serem desenvolvidos na formação inicial de professores, ou seja, a quais competências o discente deveria ser apresentado durante o curso? As práticas curriculares poderiam facilitar a aquisição dessas competências? Que desafios a realidade escolar apresenta e como tratá-los?

Para discutir o assunto proposto, foi considerado o trabalho de Terezinha Rios (2010) em que discorre sobre a competência do educador e suas dimensões. A autora parte de sua experiência e realidade profissional para dissertar sobre o que defende por competência do professor, e considera aspectos importantes de serem trabalhados na formação inicial docente. Uma das motivações da autora para desenvolver o trabalho é descrita: “o desafio de ser professora, mais particularmente professora de professores, me traz todo dia a necessidade de olhar criticamente para a formação e a prática do aprendiz que é ensinante, ou que pretende sê-lo” (RIOS, 2010, p. 30).

No livro que subsidia as discussões - Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade - Rios (2010) aprofundou alguns conceitos e articulou fundamentos teórico-metodológicos às vivências de situações concretas. O início da discussão está na ideia da relação entre qualidade e competência, sendo que a articulação entre os conceitos de competência e de qualidade precisa ser ampliada a partir do entendimento de que a ação competente se define como uma ação de boa qualidade. “O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto” (RIOS, 2010, p. 64).

Destaca-se que “a competência pode ser definida como *saber fazer bem* o que é necessário e desejável no espaço da profissão. Isso se revela na

articulação de suas dimensões *técnica* e *política*, mediadas pela *ética*” (RIOS, 2010, p. 23, destaque da autora). Ainda, a “presença da ética, articulada aos elementos constitutivos da técnica e da política, conduz à definição da competência como *conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade*” (RIOS, 2010, p. 87, destaque da autora). Também acrescenta à essa ideia (dimensões técnica, política e ética) outro elemento - a *estética* - na perspectiva da sensibilidade do trabalho, sendo um componente constante na ideia de competência, mas que, por vezes, permanece oculto entre as outras dimensões. “Há razões históricas, necessidades colocadas na prática educacional, que justificam a valorização da presença da sensibilidade no âmbito do trabalho docente” (RIOS, 2010, p. 23), ou seja, essa dimensão da competência sempre fez parte da rotina do professor.

A articulação entre as dimensões técnica, política, ética e estética é uma ideia central para a compreensão de competência docente na perspectiva de Terezinha Rios. Para ela “o trabalho que realizamos como professores terá significação de verdade se for *um trabalho que faz bem*, isto é, um trabalho que fazemos bem, *do ponto de vista técnico-estético*, e um trabalho que faz bem, *do ponto de vista ético-político*” (RIOS, 2010, p. 24, destaque da autora). A autora defende que a prática docente de boa qualidade é uma ação agradável, que nas palavras dela significa *saborear* a realidade. Pautando-se na didática e filosofia da educação, ao longo do livro a professora mantém a defesa das questões particularmente humanas no contexto do ensino.

É preciso resgatar o sentido da razão que, como característica diferenciadora da humanidade, só ganha sua significação na articulação com todos os demais ‘instrumentos’ com os quais o ser humano se relaciona com o mundo e com os outros – os sentidos, os sentimentos, a memória, a imaginação (RIOS, 2010, p. 45).

É da realidade e da experiência que partem a reflexão sobre os desafios do professor, bem como, as possibilidades de superação. Entendo que é justamente esse movimento reflexivo que proporciona pensar as possíveis competências que sustentam a prática docente. Na formação inicial de professores, é assim que a ideia de competência pode ser percorrida junto aos discentes, não como exigências do perfil profissional. Ao contrário de

pensar os agentes em suas relações, “Os vários discursos competentes se dispõem a trazer fórmulas fechadas do saber e do comportamento nas relações entre os indivíduos, fazendo desaparecer a dimensão propriamente humana da experiência” (RIOS, 2010, p. 65). Em diferentes momentos do livro destaca-se essa ideia: “O que desejo é afastar do conceito de competência uma compreensão ideologizante, que parece ensejar um novo tecnicismo, retornando a ‘palavra de ordem’ para falar do trabalho pedagógico” (RIOS, 2010, p. 85).

No caso das licenciaturas, as competências se apresentam nas dimensões sociais, ao contrário de mecanismos de ação. Considerando que “nos cursos de formação de professores, a tarefa dos docentes é *ensinar a ensinar*” (RIOS, 2010, p. 55, destaque da autora), a PCC constitui-se como uma ação em potencial para que as dimensões da competência sejam desenvolvidas na ponte que o discente estabelece entre a escola e a universidade, conjuntamente com os professores de ambos os espaços sociais.

O aluno de licenciatura pode, ao longo da formação inicial, refletir sobre o ensino e as dimensões da competência que constantemente estará desenvolvendo durante o curso. “O olhar crítico desvenda, aponta coisas que podem incomodar, desinstalar, exigir mudanças para as quais muitas vezes não se está preparado” (RIOS, 2010, p. 51). Sendo assim, há momentos cruciais da formação em que o discente passa por situações que provocam esse olhar crítico, como aqueles em que percebe a escola, seu futuro campo de trabalho, e busca entender suas relações a partir do que vê e do que aprendeu até então no curso. A partir daí, mobiliza saberes para compreender o campo e integrá-lo às percepções acerca da rotina profissional.

Para continuar com as ideias de Rios (2010), apresento três demandas que ela pontua como desafios aos trabalhos dos educadores, mas que podem ser minimizadas por meio do desenvolvimento das dimensões de competência na formação inicial. 1ª: superação da fragmentação do conhecimento, da comunicação e das relações, em que o processo educativo seja percebido em sua totalidade e na articulação entre saberes e capacidades. 2ª: percepção das diferenças e especificidades dos saberes e práticas, a fim de realizar um trabalho coletivo e interdisciplinar. 3ª: relação articulada de todas as

capacidades dos seres humanos, na interação com os seus semelhantes, a partir das dimensões intelectual e afetiva. Por vezes,

[...] a competência se reveste de um caráter ideológico, que tem o papel de dissimular a existência da dominação na sociedade dividida e hierarquizada em que vivemos [...] os sujeitos sociais e suas relações, as ideias e os valores parecem ter sido deslocados para o espaço de uma racionalidade cientificista [...] em que os homens se encontram reduzidos à condição de objetos sociais e não sujeitos históricos (RIOS, 2010, p. 65).

A competência é um elemento da atuação docente e um recurso específico do agente ao intervir profissionalmente, a partir da soma e do movimento de suas vivências e saberes na prática, em que sua subjetividade se integra às ações objetivas resultando na ação docente. Essa ideia perpassa pelas dimensões ética, estética, política e técnica, as quais, por sua vez, carregam os elementos da subjetividade do professor. “Ao produzir sua vida, ao construí-la, o indivíduo realiza uma obra, análoga à obra de arte. É justamente aí que ele se afirma como *sujeito*, que ele produz a sua *subjetividade*” (RIOS, 2010, p. 97, destaque da autora). Para completar a ideia:

Assim, a docência da melhor qualidade, que temos de buscar continuamente, se afirmará na explicitação dessa qualidade – o quê, por quê, para quê, para quem. Essa explicitação se dará em cada dimensão da docência:

- na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na dimensão da realização de um bem coletivo (RIOS, 2010, p. 108, grifo nosso).

A articulação dessas dimensões pode direcionar o ensino junto aos futuros professores e fortalecer um perfil do curso que estimule ações de comunicação escola-universidade, planejadas e desenvolvidas a partir dessa ideia de competência. A intenção não foi delimitar um conceito, mas

compreender elementos necessários em cursos de licenciatura, e que podem subsidiar o planejamento e o desenvolvimento da PCC, objeto da presente pesquisa.

4.3.3 A formação inicial em Educação Física: o que ensinar sobre a realidade escolar

[...] investigar as finalidades da Educação Superior, especificamente na formação inicial, tomando como referência o campo da EF, representa uma importante e complexa empreitada, que ainda não foi enfrentada de forma consistente na EF brasileira (REZER, 2013, p. 2).

Para pensar os saberes trabalhados na formação inicial em Educação Física - Licenciatura, é preciso entender as fragilidades desse processo, já destacadas por diferentes pesquisas em diversas abordagens (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; BORGES, 2005; FÁVARO; NASCIMENTO; SORIANO, 2006; FIGUEIREDO, 2004; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; MARCON, 2011; REZER; FENSTERSEIFER, 2008; REZER, 2014; RODRIGUES; DARIDO, 2008; TÉO, 2013). Os estudos analisam a formação inicial em Educação Física (EF) e indicam elementos que caracterizam essa etapa, bem como, mudanças necessárias para aproximar as aulas na universidade da realidade escolar, e das especificidades que a caracterizam. São conhecidas as fragilidades no processo formativo, mas quais são os motivos pelos quais tantos estudos ainda são divulgados destacando problemáticas na formação inicial? Quais são as dificuldades para efetivar ações de aproximação entre os campos universitário e escolar? De que forma os saberes são mobilizados na formação inicial e por que ainda não alcançam as exigências da profissão docente? Talvez não seja possível responder a essas questões por meio deste estudo e, certamente, não podemos respondê-las definitivamente, mas elas levam à reflexão acerca do que penso ser a relativização de possibilidades de prática nos cursos de formação de professores em Educação Física.

Para entender as intenções pedagógicas dos cursos que formam professores de EF e quais saberes constituem seus currículos³⁹ é preciso destacar alguns elementos históricos desse processo na Educação Superior. “Considerar o tempo e a historicidade é requisito fundamental para compreender a dinâmica e a transformação dos fenômenos e as mudanças na sua interpretação” (CHAVES-GAMBOA; GAMBOA, 2009, p. 136).

Propostas e objetivos educacionais para a EF no Brasil são apresentados e modificados desde o final do século XIX (KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011). No contexto da Educação Física, o processo de formação profissional já esteve ligado à marinha e ao exército por meio dos métodos ginásticos, a partir dos modelos alemão e francês. As escolas de formação se constituíram no início do século XX em cursos de curta duração que priorizavam a formação de militares. A partir de 1969, criou-se um currículo mínimo para os cursos, com carga horária de 1.800 horas, pautado em uma forte concepção biológica com atenção para a técnica do movimento. Nas décadas de 1970 e 1980 houve crescimento da prática da ginástica nas academias e das escolinhas de esporte. Ainda, em 1970, desenvolve-se a pós-graduação no Brasil, bem como, multiplicam-se os cursos de graduação em EF. Somente a partir da Resolução CFE 03/1987 é que se diferenciam as habilitações de bacharelado e licenciatura para a EF, com 2.880 horas-aula em quatro anos. Com essa Resolução, a EF teve seus conteúdos organizados a partir de áreas de conhecimento do ser humano, da sociedade, filosófico e técnico (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

A partir de 1980, multiplicaram-se as discussões sobre a especificidade da Educação Física escolar, de modo que, nessa década, novas propostas curriculares foram indicadas com o intuito de superar o modelo de ensino ligado às concepções militarista⁴⁰, higienista⁴¹ e esportivista⁴² da EF. Após

³⁹ “Os currículos dos cursos de Educação Física passaram por muitas transformações ao longo do tempo” (ALVES; FIGUEIREDO, 2014, p. 45).

⁴⁰ As primeiras escolas criadas para formação de instrutores de Educação Física no Brasil foram militares. Em 1907 e 1922, respectivamente, surgiram a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo e o Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro (KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011, p. 109).

⁴¹ A Educação Física higienista pretendia mostrar a necessidade e a possibilidade de resolver o problema da saúde pública por meio da educação (KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011, p. 108).

esse período, as universidades públicas passaram a valorizar um currículo que se baseava no aprender a ensinar, pautado nos conhecimentos de disciplinas como aprendizagem motora, fisiologia, biomecânica, além de história, filosofia, sociologia, entre outras (RODRIGUES; DARIDO, 2008). “Nos anos de 1980, a Educação Física Escolar passou a ser alvo de intensos debates. Sob um enfoque humanista, a essência tecnicista que então predominava passou a receber severas críticas do meio acadêmico” (KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011, p. 112). A década de 1980 foi extremamente importante para a área da Educação Física. Houve uma série de alterações em relação à área, e foi a oportunidade de modificar os rumos de uma prática descompromissada para um novo reordenamento constitucional da área e de sua forma de produção do conhecimento (OLIVEIRA, 2005).

A partir da LDBEN 9.394/1996, os cursos de formação de professores de EF se fortalecem no sentido de ter garantido aos egressos um espaço próprio de trabalho nas escolas. Entre 2001 e 2002, houve destaque para a necessidade de articulação entre teoria e prática, com a organização de um conjunto de conhecimentos para auxiliar na identidade desse professor de EF (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Assim, as diretrizes de formação de professores ganharam novos suportes em 2001 e 2002, com mudanças significativas em termos de caracterizações e definições de critérios para a formação de professores e muitas discussões sobre seus encaminhamentos, ao se propor uma “nova cara” aos cursos de formação, pensando não mais na qualificação que estava centrada num conjunto de conhecimentos, habilidades e capacidades, mas ampliando esse contexto para além da formação humana e contemplando os problemas emergenciais como tecnologia, carga horária, infraestrutura, quantidade de prática, entre outros (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 351).

Os autores citaram as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, sobre as diretrizes para os cursos de licenciatura, e destacam mudanças importantes nestes documentos. A Resolução CNE/CES 02/2015 mantém alguns elementos e apresenta outras orientações para os cursos de formação inicial

⁴² Após a segunda guerra mundial, as atividades esportivas passaram a compor o currículo de Educação Física escolar no Brasil (KRAVCHYCHYN *et al.*, 2011, p. 110).

de professores. Todavia, não será retomada a análise dessa legislação, por já ter sido discutida no tópico 4.2.

Há diversas propostas para a organização curricular da Educação Física na escola. A partir do entendimento de Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 53), nas aulas de EF “a compreensão pelo aluno de sua motricidade deva ser o referencial no qual as ações docentes de ensino e aprendizagem deverão estar fundamentadas”, e os conteúdos da EF seriam planejados da seguinte forma: o movimento e a corporeidade; o movimento e os jogos; o movimento e os esportes; o movimento em expressão e ritmo; e o movimento e a saúde. Para Neira (2011, p. 35), “Os Estudos Culturais convidam a compreender o currículo a partir da perspectiva de quem é sujeito do processo de formação”, ainda para o mesmo autor: “Quando entra em ação, o currículo cultural se afasta do *modus operandi* tecnicista para abarcar outros princípios e procedimentos didáticos” (p. 37). Na perspectiva de Soares *et al.* (1992), a dinâmica curricular tem características particulares, pois almeja discorrer acerca do acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, e que são exteriorizadas pela expressão corporal (jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros), que é representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Há diversidade de saberes a serem trabalhados junto aos futuros professores de EF. A defesa da complexidade da docência em Educação Física (REZER; FENSTERSEIFER, 2008) remete à necessidade de pensar as especificidades de trabalho dessa área no espaço escolar, ou, quais saberes são particulares ao professor de Educação Física e precisam ser trabalhados nos cursos de formação. Como os autores destacam, “É possível então, considerar que há exigências em nosso contexto de intervenção que precisam ser mais bem compreendidas” (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 320). Ao desenvolver as proposições do artigo aqui em destaque, os autores subdividiram o texto⁴³ em três momentos: a responsabilidade do entorno da intervenção, a prática pedagógica no ensino superior e a formação permanente

⁴³ No artigo (REZER; FENSTERSEIFER, 2008) são abordados os campos de atuação das duas habilitações possíveis na Educação Física: licenciatura e bacharelado (BRASIL, 1987); todavia, remetemo-nos à primeira habilitação.

como possibilidade de resgatar a complexidade do exercício da docência em Educação Física. E, especialmente pelo fenômeno da presente pesquisa, destaca-se o segundo momento desenvolvido a partir da reflexão sobre a prática pedagógica no ensino superior. Os autores esclarecem que “práticas transformadoras no processo de formação podem proporcionar subsídios para uma prática transformadora em outros contextos” (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 322), e essa ideia é indispensável para aprofundar o entendimento dos propósitos e caminhos das ações pedagógicas em cursos de licenciatura em EF.

Ao pensar a complexidade da *ensinagem* (ANASTASIOU; ALVES, 2015) no campo da Educação Física escolar, é preciso entender a formação inicial dos professores – agentes nessa dinâmica. A preparação do professor de Educação Física ocorre em um processo contínuo, por isso, a formação inicial é determinante para o alcance e desenvolvimento das competências no processo de ensino e aprendizagem do egresso (ANTUNES, 2012).

Por ser a formação inicial espaço de investigação nesta pesquisa, destaca-se a seguinte reflexão:

[...] como pensar na possibilidade de “transformar” a intervenção pedagógica em diferentes contextos (em escolas, academias, etc.), se não pensarmos nestas transformações também no contexto do ensino superior? Quem desata estes “nós”? O egresso? Pensamos que a responsabilidade passa também, necessariamente, pelo contexto de formação de futuros professores (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 323).

É preciso voltar o olhar das pesquisas sobre o processo formativo em EF para as demandas das licenciaturas, e ir além, discutir e organizar as possibilidades concretas de caminhar para uma formação inicial mais real⁴⁴, ou seja, melhor articulada e pensada com e para a Educação Básica, de modo que os estudantes mergulhem no futuro campo de trabalho e desenvolvam as dimensões da competência. A graduação – essa formação inicial – é uma fase em potencial para oportunizar encontros com o trabalho docente e articular

⁴⁴ Nas considerações finais em um de seus trabalhos, Maffei (2014, p. 241, destaque nosso) destaca que “As ações de formação relacionadas à prática (observação de aulas, discussão e elaboração de aulas e projetos e regência), são mais expressivas ao futuro professor quando realizadas a partir de uma situação real, contextualizada e integrada ao futuro campo profissional”.

saberes docentes. Caso a formação inicial consolide momentos de mobilização dos saberes vinculados ao professor de EF em espaço real de trabalho, a atuação profissional refletirá maior proximidade com as demandas da escola em ações que concretizam a relação teoria-prática. Aqui percebe-se então, o elo entre a qualidade da graduação e a qualidade da atuação profissional. Desse modo,

[...] sendo possível identificar diversos desafios para o processo de formação inicial, é possível também inferir que tais desafios, se não enfrentados ao longo da formação inicial, podem promover significativos desdobramentos (problemáticos) para o exercício da docência no cotidiano do egresso (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 324).

No entendimento dos autores, o esforço do “ser-professor” passa por três necessidades: pedagógicas, maior domínio conceitual e a afirmação do professor como sujeito. A primeira necessidade aponta que “o exercício da docência em EF parte, inicialmente, de um esforço pedagógico, haja vista a necessidade de arregimentar diferentes conhecimentos para compor o processo de intervenção” (p. 325); a segunda necessidade indica que “resgatar a complexidade da docência passa, sem dúvida, pela ampliação de nossa capacidade de compreensão acerca dos fenômenos que constituem nosso cotidiano” (p. 326); e a terceira trata do processo de retomada da responsabilidade docente por meio do conhecimento, já que “na contemporaneidade, vivemos em um momento que parece prescindir da reflexão, no qual o ato de pensar por si mesmo ou em tempos difíceis como o nosso, trata-se de um elemento quase revolucionário” (p. 326). Essas necessidades existem e poderiam ser problematizadas no processo ensino-aprendizagem das licenciaturas em Educação Física.

De modo geral, os programas de formação inicial da EF, independente da perspectiva educacional que preconizam, são criticados pelos professores de Educação Física que trabalham nas escolas (BORGES, 2005). Isso indica que, durante a ação pedagógica os professores da Educação Básica percebem a falta de relação entre o que aprenderam no curso (no campo universitário) e as exigências profissionais (na escola). As dificuldades dos professores que já

atuam podem ser minimizadas com ações de articulação entre teoria e prática. Desse modo,

O que se espera dos futuros professores de Educação Física é, portanto, o maior engajamento possível em todas as etapas e modalidades de práticas pedagógicas, seja antes, durante ou depois de sua realização, seja na IES ou na escola, seja com os colegas ou com os alunos da comunidade, e que passem a interpretá-las como valiosas oportunidades para estabelecer pontes entre teoria e prática, e para agregar valor a sua formação docente e profissional (MARCON, 2011, p. 222).

Para tratar os elementos constituintes de um curso de licenciatura, é preciso compreender o espaço de trabalho docente. Para Rodrigues e Darido (2008), a educação escolar faz parte do amplo contexto educacional e possui características que a definem, como ser uma modalidade intencional que pressupõe objetivos definidos de forma consciente, além de apresentar caráter formal, já que implica intenções pedagógicas explícitas e procedimentos didáticos. A escola, espaço de trabalho do professor, é resultado da dinâmica e das contradições da história da prática social e da educação humana, e esta educação, por sua vez, deveria ser um meio social de possibilitar a compreensão das múltiplas formas de refletir, elaborar e produzir conhecimento (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

No que se refere à fase da formação inicial, os discentes poderiam conhecer as especificidades da Educação Física escolar, já que “No caso particular da Educação Física, o contexto de desenvolvimento dos conteúdos é diferenciado das demais disciplinas” (RODRIGUES; DARIDO, 2008, p. 53). Além disso, “Quanto à questão do espaço, o tratamento dado ao conhecimento nessa área, articulado organicamente à organização do tempo, exige que na escola se construam espaços diferenciados das outras disciplinas (SOARES *et al.*, 1992, p. 38). Considerando ainda que, “Na educação física, em particular, os espaços e os arranjos materiais têm papel importante: eles contribuem para a organização da atividade dos alunos e do docente” (GAL-PETITFAUX, 2005, p. 134), os saberes específicos da área precisam ser desenvolvidos a partir do ponto de vista dos conteúdos, materiais e espaços disponíveis para o professor de EF. É todo esse movimento, toda essa estrutura e dinâmica que precisam

ser apresentados aos discentes, por meio da ponte universidade-escola e, particularmente, das práticas que constroem essa ponte, como a PCC.

4.3.4 A Prática como Componente Curricular: um ruído necessário na formação inicial docente em Educação Física

Conforme o tópico 4.2 desta pesquisa, a Prática como Componente Curricular (PCC) já foi descrita em diferentes documentos legais (BRASIL, 2001a,b,c; 2002a,b; 2015). A partir da última normatização sobre o assunto, à PCC devem ser reservadas 400 horas na formação inicial de professores, de modo que essa carga horária seja distribuída ao longo do curso (BRASIL, 2015). Essas práticas constituem a oportunidade de, entre outras ações, facilitar o contato do discente com a escola, entretanto, para que isso ocorra, é preciso que os docentes da licenciatura estejam envolvidos com esse propósito, ou seja, confiem na potencialidade da PCC e nos componentes com os quais trabalham. Da mesma forma, essas ações integrariam toda a matriz curricular do curso, para que sejam concretizadas desde o ingresso dos discentes na graduação.

De diferentes formas, os cursos de licenciatura em Educação Física efetivam o estágio supervisionado e muitos estudos já analisaram esse processo (BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016; BISCONSINI, 2013; FARIAS *et al.*, 2008; IZA; SOUZA NETO, 2015; MAFFEI, 2014; MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA, 2013; MONTIEL; PEREIRA, 2011; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016; TÉO, 2013). Assim, percebe-se que as 400 horas do estágio são legítimas – e são significadas dessa forma – nesses cursos. Todavia, apesar de fazer parte da mesma resolução do estágio e ter a carga horária idêntica a este componente do curso, foram encontrados poucos estudos que, de algum modo, discutiram as práticas curriculares em cursos de licenciatura em Educação Física (ARAUJO; LEITINHO, 2014; MAFFEI, 2014; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; SOUZA NETO; SILVA, 2014). A partir dessa circunstância, surgem algumas dúvidas: há poucos estudos que analisam a PCC nas licenciaturas em EF, em função desse componente não ser efetivado nos cursos? Há entraves nos cursos de licenciatura em EF que prejudicam a concretização da PCC? A PCC concorre com o estágio

supervisionado nesses cursos? Falta esclarecimento, nas universidades, quanto à própria PCC?

Para responder essas perguntas, possivelmente seria necessário mapear as práticas curriculares de diferentes licenciaturas em EF nas diversas regiões brasileiras. Entretanto, destaco reflexões necessárias para discutir o tema e que nortearam determinados aspectos da investigação, especialmente na discussão dos resultados, em que emergiram, entre outros elementos, indícios dos motivos pelos quais a PCC não é abordada nas pesquisas sobre a formação inicial em Educação Física – Licenciatura.

Sobre a PCC há poucos estudos, mas aqui são apresentados alguns desses trabalhos⁴⁵, os quais desenvolvem análises gerais da formação de professores e outros que remetem à Educação Física. Um deles é exposto no artigo “A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física” (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007). O objetivo foi identificar os elementos constituintes das atividades de prática como componente curricular que contribuem para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores na formação inicial em Educação Física. Nas conclusões e sugestões os autores apontam, entre outras considerações, que os principais elementos constituintes da PCC que mais contribuem para o desenvolvimento das competências pedagógicas são: a realização do planejamento das aulas, a possibilidade de aproximação com o contexto escolar, o acompanhamento do professor-formador, as reflexões e os debates sobre a prática pedagógica, a inserção lenta e gradativa no mundo da docência, e a descoberta da vocação para ser professor.

Ainda sobre pesquisas que relatam a PCC no contexto da Educação Física, o artigo intitulado “Reflexões sobre a Prática como Componente Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão” (ARAUJO; LEITINHO, 2014), teve por objetivo analisar a PCC do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, compreendida no currículo dos cursos de licenciatura como espaço de ampliação da formação

⁴⁵ Nesse tópico apenas são apresentados os artigos. Durante a análise dos dados são utilizados outros elementos desses mesmos estudos para aprofundar as discussões da presente pesquisa.

profissional. As autoras concluíram que o curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, necessita viabilizar a organização das informações sobre a PCC e discutir a não apropriação por parte dos professores sobre o conhecimento de que trata a PCC.

Outro artigo é “Prática como Componente Curricular: questões e reflexões”, que teve por objetivo contribuir com a construção de uma concepção de PCC integrada ao projeto político-pedagógico do curso e que colabore com o aprimoramento da formação do professor. Entre as considerações dos autores, os mesmos destacam que a “PCC não é uma disciplina isolada do currículo, ela deve ser entendida como um eixo norteador da formação, o qual contemple um elemento integrador da teoria e da prática ao longo do curso” (SOUZA NETO; SILVA, 2014, p. 906).

Ainda, no artigo intitulado “A prática como componente curricular na formação de professores” (DINIZ-PEREIRA, 2011), o autor discutiu a PCC a partir de três perspectivas: uma análise dessa expressão na atual legislação educacional brasileira; uma discussão, baseada nos trabalhos de John Dewey, sobre as origens das dificuldades de se compreender e se seguir o princípio da indissociabilidade teoria-prática na formação docente; e a apresentação de algumas possibilidades colocadas pelo movimento pela profissionalização do trabalho docente.

Também, o artigo “A prática como componente curricular: o que isso significa na prática?” (REAL, 2012) apresenta reflexões a partir da relação entre teoria e prática, traduzida na experiência na construção de currículos voltados para a formação de professores. No trabalho a autora propõe que a dimensão prática seja diluída ao longo dos cursos entre as disciplinas de caráter propositivo, e estabeleça uma relação dialética entre teoria e prática.

Por fim, Maffei (2014) investigou as principais temáticas apresentadas nas pesquisas referentes à formação de professores no período de 2005-2014, especialmente as produções que abordam o estágio curricular supervisionado e a PCC. O autor cita que,

A experiência de situações relacionadas à prática profissional, seja na forma de observação, relato, experimentação ou discussão desde o início do curso de formação, possibilita ao licenciando o contato com a incerteza e a heterogeneidade de situações cotidianas da experiência de ser professor, na qual, a

integração da prática pedagógica com a figura do formador e do professor em formação é fundamental à constituição do profissional. Contrário a isso, a ênfase nos conteúdos específicos e a minimização dos conteúdos da prática profissional produzem lacunas na formação dos futuros professores. Assim, o contexto da Prática Pedagógica e do Estágio Supervisionado constitui o eixo central do currículo (MAFFEI, 2014, p. 230–231).

Fica claro que o autor defende momentos de experimentação da prática profissional na formação inicial, para que a constituição do *ser professor* ocorra de maneira mais concreta quanto possível. Isso significa que para o futuro professor é preciso apresentar essa heterogeneidade da profissão docente, que demanda o conhecimento científico necessário à fundamentação teórica na área, o contato e a participação mais efetiva e prolongada no contexto escolar. Desse modo, o autor cita as práticas curriculares e o estágio supervisionado como eixo central do currículo. Assim, essas ações podem apresentar as seguintes características: a) perpassar todo o curso de licenciatura; b) integrar os diferentes componentes curriculares da matriz; c) construir a ponte universidade-escola; d) desvelar o cotidiano profissional do professor na escola; e) tornar mais significativos os conteúdos trabalhados nas salas de aula da universidade; e f) *fazer acontecer* a relação teoria-prática.

Ainda sobre a pesquisa de Maffei (2014), que incluiu a PCC ao tema, o autor identificou 16 produções referentes à formação inicial de professores de EF no banco de dados da CAPES (2010-2014) e 15 trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2005-2014), totalizando 31 trabalhos. Além disso, incluiu, ao banco de dados da pesquisa, seis publicações de bibliotecas universitárias *online* e 14 artigos de periódicos brasileiros da área. Assim, no total, foram analisados 51 trabalhos que remetem à formação inicial de professores de EF. Em sua busca emergiram cinco categorias: novo currículo para os cursos de Educação Física; estágio/prática pedagógica na formação inicial de professores; pesquisa nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física; nova legislação para o ensino superior; e formação docente. Após apresentar essas informações, o autor afirmou que o conteúdo a respeito do estágio e da prática

pedagógica⁴⁶ apareceu em cinco itens, sendo quatro referentes ao estágio curricular e um relacionado à Prática como Componente Curricular.

Muito embora o tratamento dado à dimensão da prática tenha sido apontado na atual legislação para o ensino superior como um grande avanço para a formação de professores, ainda são poucas as produções que retratam essa temática (MAFFEI, 2014, p. 233–234).

Para finalizar o tópico da discussão destinado à PCC, Maffei (2014) destaca que embora alguns textos tenham sido encontrados sobre o tema, os mesmos se detêm a criticar os modelos de formação e, ainda, acrescenta que apesar de existirem esforços para aproximar os conteúdos da formação inicial ao campo de atuação, os escassos trabalhos sobre o tema indicam que ainda há muito trabalho para que os cursos valorizem a dimensão da prática no âmbito escolar na formação. O autor entende que,

[...] as práticas críticas, reflexivas e contextualizadas refletem o plano do discurso e das ideais de formação que, ainda longe de se realizarem nos cursos, esbarram muitas vezes, na falta de conhecimento da comunidade acadêmica a respeito do significado, sentido, ou mesmo, de experiências em andamento que apresentem, discutam e demonstrem práticas consolidadas com esse componente curricular (MAFFEI, 2014, p. 235).

Essa declaração retoma uma das questões apresentada anteriormente: Falta esclarecimento, nas universidades, quanto à própria PCC? É preciso destacar que, “devido às diferenças de entendimento sobre o que vem a ser ‘prática’, as IES passam a utilizar estratégias muito distintas, e por vezes inadequadas, para o cumprimento das horas de prática” (ANTUNES, 2012, p. 22). Talvez falte ao corpo docente, nos cursos de formação inicial, compreender, definir e organizar as práticas curriculares, integrando-as às aulas na universidade de modo consciente. Isso significa que os docentes entenderiam os objetivos dessas práticas e a caracterizariam como elemento interdisciplinar do curso, pois a partir dessa iniciativa os discentes também reconheceriam a PCC como ação que efetivamente é parte do currículo do

⁴⁶ No artigo (MAFFEI, 2014), o autor denomina Prática Pedagógica (PP) ou Prática como Componente Curricular (PCC).

curso. Por enquanto, há a necessidade de esforços para reconhecer e efetivar essas práticas nos cursos de formação inicial em EF. Em outras palavras, ainda é preciso criar ruídos na formação, provocar pequenos abalos em um processo que parece ainda muito linear e constante em suas iniciativas de mudanças curriculares. Desse modo,

Hoje o que as Universidades mais precisam é de um esforço determinado para avaliar novas iniciativas e integrar as bem sucedidas no corpo principal do currículo onde elas podem ter maior permanência e atingir maior número de estudantes (FÁVARO; NASCIMENTO; SORIANO, 2006, p. 203).

Todavia, esses ruídos têm origem nos agentes do campo universitário e não são arbitrários, tampouco abstratos. São ações dos agentes *em* trabalho, que no dia a dia de suas aulas percebem as fragilidades do processo e pensam em possibilidades de mudanças. É a soma de elementos que constituem a rotina profissional desses docentes entre ensino, pesquisa e extensão que resulta no desvelamento do que é necessário manter, reforçar ou modificar no curso.

[...] há ainda muitas lacunas envolvendo as finalidades do trabalho desenvolvido na Educação Superior, especialmente no campo da EF. Daí a importância de ampliar o processo de discussão e reflexão acerca desse assunto, por intermédio da pesquisa (REZER, 2013, p. 2).

A atuação profissional na Educação Básica é um processo dinâmico que se modifica constantemente e suas especificidades poderiam fazer parte das aulas na formação inicial com o objetivo de transformar padrões, a partir da constante interação e integração – uma unidade com a teoria (ANTUNES, 2012). Por isso, os abalos defendidos, especialmente por meio da PCC, também se caracterizam pela demanda de esforços vinculados à sua consolidação. Os envolvidos nessas iniciativas incluem os docentes (em suas diversas funções administrativas para além do ensino) e os discentes, pois estes integram o curso e podem fornecer elementos importantes sobre a formação inicial da qual são agentes.

Ao justificar sua investigação, cujo objetivo foi identificar a concepção e a organização da prática e sua relação com a teoria, nas Diretrizes Curriculares

e nas Instituições de Ensino Superior em Educação Física, Antunes (2012) destaca que,

[...] se torna indispensável compreender a percepção dos “sujeitos acadêmicos” que caracterizam o processo de preparação profissional, ou seja, docentes e discentes. A percepção dos sujeitos pode auxiliar na reflexão sobre o entendimento da “prática”, e do seu papel, no processo de preparação profissional; com efeito, tais sujeitos (docentes) são, por um lado, os que organizam e desenvolvem essa prática (docente), como também são, por outro lado, os que recebem esta prática e avaliam seu significado e importância para uma futura atuação profissional (deles, discentes) (ANTUNES, 2012, p. 24).

Estes são os agentes que produzem e mobilizam os saberes tão discutidos nos trabalhos sobre a formação docente, portanto, já são agentes dessas pesquisas antes mesmo de participarem por meio de questionários e/ou entrevistas. Professores e discentes são os que idealizam e agem na formação inicial, pois as pesquisas indicam, discutem, alertam, apontam e analisam, e as bases legais determinam e orientam; mas, somente os agentes do campo universitário podem provocar abalos na estrutura do currículo e nas atividades do curso; são eles que podem provocar esses ruídos necessários.

4.4 A dinâmica dos agentes na formação inicial de professores: leituras em Pierre Bourdieu

Quando a pesquisa tem por objeto o próprio universo no qual ela se realiza, as aquisições que ela assegura podem ser imediatamente reinvestidas no trabalho científico a título de instrumentos do conhecimento reflexivo das condições e dos limites sociais desse trabalho que é uma das principais armas da vigilância epistemológica (BOURDIEU, 2013a, p. 38).

Pensar os conflitos de um espaço social⁴⁷ demanda compreendê-lo a partir das relações entre os agentes que o integram, suas posições e disposições. Ou seja, primeiro é preciso “ver” o campo em movimento e, em seguida, pensar ações para transformar problemas recorrentes.

Como possibilidade de tornar consistentes as análises sobre um processo de formação inicial de professores, considerando esse fenômeno próprio da universidade e da escola, são apresentadas as formulações de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1975), em que os autores desvelam os mecanismos de reprodução dos sistemas de ensino, ou seja, de que modo essas instâncias são operadas, com a revelação e acusação dos meios que as mantêm.

[...] a sociologia postula que há uma razão para os agentes fazerem o que fazem [...], razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrárias, em uma série coerente, em algo que se possa compreender a partir de um princípio único ou de um conjunto coerente de princípios. Nesse sentido, a sociologia postula que os agentes sociais não realizam atos gratuitos (BOURDIEU, 2014a, p. 138).

Desse modo, ao buscar elementos nos escritos de Bourdieu e Passeron, o intuito foi compreender a dinâmica da instituição de ensino e ter subsídios para discutir ações dos agentes na universidade e na escola, já que esses são espaços de formação e atuação de professores e futuros professores. Ou seja, como estudar o processo de formação inicial docente sem enxergar o campo universitário em seus conflitos e a partir de seus agentes?

Vale ressaltar que outras obras de Bourdieu também foram e serão utilizadas ao longo da pesquisa (BOURDIEU, 1983, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b), para subsidiar diferentes reflexões a partir do entendimento de campo, *habitus*, capitais e outros termos profundamente elaborados pelo sociólogo. Por

⁴⁷ “A noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a ‘realidade’ que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem. Os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é realidade mais real [...] e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos” (BOURDIEU, 2014a, p. 49).

isso a importância de também destacar o entendimento do autor sobre o ensino, já que é parte do tema desta pesquisa.

Ainda, sobre suas produções que emergiram na realidade francesa, cabe destacar um apontamento de Pierre Bourdieu no prefácio de um de seus livros:

A situação na qual me encontrei, ao tentar demonstrar perante plateias estrangeiras a validade universal de modelos construídos a partir do caso específico da França, talvez tenha sido o que me possibilitou, nessas conferências, abordar o que acredito ser o essencial do meu trabalho, indo ao que é elementar e fundamental nele e que, sem dúvida, por falha minha, frequentemente escapa a leitores e comentaristas, mesmo os mais bem-intencionados (BOURDIEU, 2014a, p. 9).

Nesse trecho o sociólogo destaca a validade de seus modelos em outros países e a importância de defender suas produções, para esclarecimento de conceitos nem sempre corretamente interpretados. Apesar de suas obras partirem principalmente da realidade europeia, Bourdieu apresentou reflexões e formulou teorias amplamente utilizadas para amparar diversas análises em diferentes campos de pesquisa, em função da riqueza de elementos e do aprofundamento teórico durante seus estudos.

Para apresentar as articulações possíveis entre as formulações do sociólogo francês e o tema abordado na presente pesquisa, é imprescindível revelar e destacar alguns conceitos importantes para se compreender a dinâmica das atividades pedagógicas que se concretizam por meio de agentes, os quais, por sua vez, têm suas ações permeadas por relações de força que direcionam suas decisões diante de diversas situações. Tornar visíveis determinadas significações faz-se necessário para iniciar um processo de desconfiança sobre fenômenos que, de tão rotineiros, são entendidos como irreversíveis e harmonizados. As ideias de Bourdieu e Passeron são apresentadas a fim de relacionar os conceitos e, aos poucos, formar uma rede que possibilite o entendimento de uma formação social específica que abrange o ensino.

4.4.1 As relações estabelecidas no livro “A Reprodução”

Conforme a obra de Bourdieu e Passeron, o ensino constitui-se por processos de inculcação em rotinas de aula permeadas pelo poder arbitrário cultural das instituições. O termo arbitrário surge para destacar as contradições e a aleatoriedade dos motivos que legitimam as normas desses estabelecimentos. Ao abordar o tema ensino, são considerados os agentes que percorrem e formam sua trajetória profissional em duas instâncias – universidade e escola. Assim, são apresentados elementos nem sempre perceptíveis aos agentes que são parte dessa formação.

Por meio de mecanismos de reprodução que possibilitam a continuidade da cultura⁴⁸ dominante, o ensino atesta a constituição das classes⁴⁹ e seus capitais⁵⁰. Um dos meios dessa manutenção é a violência

⁴⁸ Todo ato de transmissão cultural implica necessariamente na afirmação do valor da cultura transmitida e, paralelamente, na desvalorização implícita ou explícita das outras culturas possíveis (BOURDIEU, 2013b, p. 218).

⁴⁹ Para Bourdieu (2014b, p. 27), “O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer”. Ainda, “as classes que podemos produzir recortando as regiões do espaço social agrupam agentes tão homogêneos quanto possível, não apenas do ponto de vista de suas condições de existência, mas também do ponto de vista de suas práticas culturais, de consumo, e suas opiniões políticas etc.” (p. 30). Vale destacar a equivalência nas colocações de Pierre Bourdieu e Edward Palmer Thompson acerca da ideia de “classes sociais”. De acordo com Maldonado (2015, p. 56) “Igual a Bourdieu, Thompson [...] rejeitou uma posição meramente objetivista ou substancialista da classe. Em suas pesquisas e trabalhos históricos, confrontou diretamente diversas tradições intelectuais e políticas, que concebem a classe como uma noção estática, seja na sociologia positivista, seja naquelas tendências do pensamento marxista que derivam as classes de um modelo estático de relações de produção no capitalismo, deslocando para um segundo plano a atuação humana e o papel da classe trabalhadora, na construção da história. Contrariamente a estas posições, Thompson considera a classe enquanto ‘categoria histórica’, que se ‘deriva de processos sociais através do tempo’. “Em suma, para Bourdieu, a existência de uma classe real, uma classe mobilizada, só acontece quando se produz estes processos coletivos, de construção simbólica e produção política da classe que, por sua vez, implicam que ela tenha se dotado de representantes ou porta-vozes, de um aparelho institucional (sindicato, partido, etc.), de visões comuns do mundo social e, conseqüentemente, de discursos que as expressem” (MALDONADO, 2015, p. 55).

⁵⁰ [...] a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital [...] comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo (BOURDIEU, 2014a, p. 27).

simbólica⁵¹ exercida pelas instituições⁵², ao afastar do processo de ensino os estudantes que não possuem os capitais cultural⁵³ e linguístico⁵⁴ necessários para reconhecer os conteúdos que o professor trabalha em sala de aula. Esse afastamento ocorre de modo sutil, até mesmo para o próprio aluno que não compreende os conteúdos, por meio dos resultados nas avaliações, de dinâmicas em sala que expõem os alunos a situações inesperadas e constrangedoras das quais eles não conseguem se retirar, ou momentos em que são repreendidos. Desse modo,

[...] são as punições psicológicas que ocupam cada vez mais um lugar de destaque nas salas de aula. [...] É o desejo do elogio e, principalmente, o medo de ser insultado e humilhado diante de todos os colegas, que fazem com que o aluno se concentre no conteúdo transmitido a fim de que não cometa erros que o transformem num alvo do escárnio sarcástico (ZUIN, 2003, p. 420).

Entretanto, seria ingênuo acreditar que os professores agem de forma consciente ao fazerem parte da violência simbólica, pois os mesmos também podem ser vítimas nesse processo por serem integrantes das relações de força da instituição de ensino, quando estão envolvidos de tal forma pela expressividade desse movimento que tomam decisões homogêneas ao seu grupo, já que, caso contrário, podem ter seus trabalhos inviabilizados pelas

⁵¹ A violência simbólica é essa violência que extorpe submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em “expectativas coletivas”, em crenças socialmente inculcadas. Como a teoria da magia, a teoria da violência simbólica apoia-se em uma teoria da crença ou, melhor, em uma teoria da produção da crença, do trabalho de socialização necessário para produzir agentes dotados de esquemas de percepção e de avaliação que lhes farão perceber as injunções inscritas em uma situação, ou em um discurso, e obedecê-las (BOURDIEU, 2014a, p. 171).

⁵² Bourdieu e Passeron (2014) citam a família, a escola e os meios de comunicação como exemplos de instituições que contribuem para a violência simbólica.

⁵³ “[...] as classes e as frações de classe mais ricas em capital cultural fazem-se cada vez mais presentes quanto mais cresce a raridade e, ao mesmo tempo, o valor escolar e o rendimento social dos títulos escolares” (BOURDIEU, 2013b, p. 308).

⁵⁴ A compreensão e o manejo da língua constituem um capital linguístico, que, se de acordo com a formação social dominante e seu arbitrário cultural dominante, serão um caminho de acesso para a carreira universitária, e esse processo é permeado pelo trabalho pedagógico. Quanto maior a competência linguística dos receptores (os estudantes), maior também será o rendimento informativo da comunicação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 2014). “[...] aqueles que possuem como [...] cultura erudita veiculada pela escola dispõe de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação” (BOURDIEU, 2013b, p. 221).

diversas limitações institucionais. No momento de incorporar o corpo docente, há expectativas em relação a esse profissional, espera-se que ele mantenha ações compatíveis com os demais do grupo, sendo que são acolhidos aqueles que se mostram dispostos a colaborar para a uniformidade dos trabalhos.

Assim, o professor, para seguir com o que acredita, precisa lutar contra os *habitus* internalizados. [...] Para fazer algo diferente, o docente precisa estar acima dessa média, precisa se indispor aos desejos não escolares de seus alunos e da mesmice institucional. É uma luta árdua, em que o professor passa a ter várias funções: vigilante, censor, terapeuta, educador e no fim da linha, e talvez menos importante, professor (CARVALHO, 2015, p. 42).

É importante esclarecer que esses movimentos nem sempre são percebidos pelos agentes que os compõem, pois segundo Bourdieu e Passeron (2014), a verdade objetiva é difícil de perceber, com meandros opacos, que somente se tornarão levemente mais claros se houver a oportunidade e intencionalidade de se revelarem por meio de aprofundamento teórico e analítico da realidade social, em que se aceite sua complexidade. Um passo importante para que a verdade objetiva seja revelada é duvidar das regras, questioná-las e propor outros caminhos para ações, aparentemente, espontâneas.

Compreender a ação pedagógica é crucial ao se analisar as instituições de ensino, pois ela é considerada um elemento permeado pelo poder simbólico⁵⁵. Na tentativa de interpretar as forças que envolvem a ação pedagógica⁵⁶, vale destacar que esse dinamismo se dá por caminhos invisíveis, mas efetivos. O professor não pode insultar de forma explícita, pois as punições são mais eficientes porque são dissimuladas (ZUIN, 2003). O poder exercido por essa ação não é aparente, justamente a fim de se legitimar,

⁵⁵ [...] a característica específica dos bens simbólicos consiste do fato de que o consumo de tais bens encontra-se restrito aos detentores do código necessário para decifrá-los, a saber, os que detêm as categorias de percepção e de apreciação adquiridas pelo convívio com as obras produzidas segundo tais categorias (BOURDIEU, 2013b, p. 198).

⁵⁶ [...] a ação pedagógica deve sempre transmitir, além de um conteúdo, a afirmação do valor deste conteúdo (BOURDIEU, 2013b, p. 257).

pois é dessa forma que os mecanismos da força simbólica⁵⁷ se consolidam, ao aparentarem que as regras são um simples conjunto de ações a serem seguidas a favor da qualidade do ensino. “A prática [...] é considerada o resultado da relação dialética entre uma situação e um *habitus*, o que inviabiliza enxergá-la como mera execução das imposições da estrutura objetiva ou como produto das deliberações autônomas do indivíduo” (OLIVEIRA; BUENO, 2013, p. 6). Em determinadas situações não há imposições declaradas, já que, dessa forma, as regras retomariam a ideia de ordem e obrigação, e fariam surgir questionamento sobre a legitimidade dos movimentos institucionais.

Nesse cenário, as relações simbólicas⁵⁸ consolidam-se por meio de hierarquias e interesses que visam manter posições ou fortalecê-las, por meio de ações discretas que estimulam a permanência da rotina institucional, com seus trabalhos e suas regras. As significações que os agentes têm incorporadas sobre o processo de regulação do ensino contribuem para a consolidação de um arbitrário cultural⁵⁹. A cultura legítima é diferente da cultura arbitrária, já que aquela caracteriza grupos sociais ressaltando sua história e esta, por sua vez, é incorporada de forma aleatória pelos agentes de determinada formação social e se fortalece ao se reiterarem as relações hierárquicas e de poder.

[...] a ideia de liberdade de ação do professor é lida, pelos próprios [...] como sinônima do direito arbitrário de agir como quiserem, e, sobretudo, sem interferências externas, o que

⁵⁷ [...] o capital simbólico supõe a existência de agentes sociais constituídos, em seus modos de pensar, de tal modo que conheçam e reconheçam o que lhes é proposto, e creiam nisso, isto é, em certos casos, rendam-lhes obediência e submissão (BOURDIEU, 2014a, p. 173).

⁵⁸ “Aquele que responde às expectativas coletivas, que, sem qualquer cálculo, ajusta-se de imediato às exigências inscritas em uma situação, tira todo o proveito do mercado de bens simbólicos” (BOURDIEU, 2014a, p. 171).

⁵⁹ “[...] toda ação pedagógica define-se como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter, em cultura legítima, exclusivamente através do efeito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas” (BOURDIEU, 2013b, p. 120).

configura, por parte dos professores, a crença enraizada na não necessidade de legitimar ou justificar perante outros a sua ação (ROLDÃO, 2005, p. 112).

A autoridade pedagógica⁶⁰ é um elemento integrante da ação pedagógica e reflete na legitimidade da emissão do discurso docente. Independente da postura do professor em sala de aula, toda ação pedagógica pressupõe uma autoridade pedagógica, já que esta provoca nos alunos o reconhecimento do sujeito que organiza e direciona os trabalhos. Cabe destacar, todavia, que esse entendimento da relação pedagógica não é aquele próximo do que se espera nos espaços de ensino, seja na universidade ou na escola, mas sim, uma relação em que alunos e professores trabalham conjuntamente no decorrer das aulas, sem que haja uma figura central. O que Bourdieu e Passeron apresentam em relação à autoridade pedagógica, de certa forma, é uma denúncia sobre o modo como as ações são encaminhadas nas instâncias de ensino. Por isso, para haver mudanças nessas relações, é preciso antes compreender profundamente como funciona essa dinâmica.

A instituição de ensino contribui para reforçar um código cultural exclusivo daqueles que, por oportunidades concretas, possuem o capital cultural necessário para participar da comunicação pedagógica. Essa ação implica um trabalho pedagógico, não necessariamente função do professor ou da escola, mas também de outros agentes que compõem instituições que exercem algum modelo de ação pedagógica⁶¹ ao ensinar ou transmitir conceitos e normas. O trabalho pedagógico contribui para uma formação durável, ou seja, um *habitus* gerador de práticas que é provocado pela interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de se manter mesmo após o término da ação pedagógica. As instâncias investidas de autoridade pedagógica tornam possível a produção e a reprodução do *habitus*.

⁶⁰ “[...] o professor está investido de uma autoridade institucional (autoridade pedagógica) a qual, [...] dispensa-o de fundar sua autoridade por sua própria conta, uma vez que em qualquer ocasião e a qualquer momento sua prática dirige-se a um público já convertido ao valor de sua mensagem” (BOURDIEU, 2013b, p. 253).

⁶¹ A ação pedagógica não é uma dinâmica particular das instituições de ensino, mas também de outras instâncias, como a família, a igreja, a política e a mídia.

[...] em vários aspectos os alunos não são vistos nem reconhecidos como capazes [...] de alcançar postos e posições que historicamente não os são destinados (profecia autorrealizadora). Professores também fazem parte da sociedade, assim como os alunos, e como tal internalizam pelos *habitus* [...] os valores e conceitos correntes. A contrainternalização dos conceitos [...] pode ser um fator decisivo para as mudanças que acreditamos possíveis (CARVALHO, 2015, p. 56).

Vale ressaltar que o *habitus* primário, provocado pelo trabalho pedagógico primário, é efetivado pela família e nos primeiros anos escolares, e está no princípio da constituição subsequente de todo *habitus*. Assim, o grau de produtividade do trabalho pedagógico secundário será medido de acordo com a distância entre o *habitus* que ela visa inculcar e o *habitus* produzido pelos trabalhos pedagógicos anteriores (primário), ou seja, essa ação constitui-se, entre outros, na distância entre o *habitus* preexistente e o *habitus* a constituir.

O trabalho pedagógico primário depende dos sistemas de disposições primárias condicionadas pelas instituições percorridas pelo agente. Desse modo, não há aptidões individuais, mas sim, condições reais que possibilitam a um agente ser detentor dos capitais cultural⁶² e linguístico.

A escola se torna, assim, um dos principais lugares em que os papéis sociais são impostos, em que os indivíduos se encontram no processo de internalização e legitimação da posição que lhes é atribuída. A escola deveria ser o ambiente, por excelência, da luta contra a alienação, mas se constitui no local de sua internalização pela busca da perpetuação e reprodução do sistema, com a finalidade de produzir tanta conformidade ou consenso quanto puder (CARVALHO, 2015, p. 57).

As instituições de ensino codificam, homogeneízam e sistematizam os códigos culturais para consolidar a auto reprodução, em outras palavras, fazer o sistema funcionar sem interrupções. Os agentes dessas instituições reiteram, por sua ação pedagógica, a formação da qual são produto, dessa forma, “a persistência de um sistema de ensino prova que ele resolve, por sua própria

⁶² O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes (e as frações de classes) quando [...] o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar (BOURDIEU, 2013b, p. 306).

existência, as questões que faz surgir a sua existência” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 84). Assim como a instância escolar, a universidade possui mecanismos que contribuem para a reprodução de um arbitrário cultural dominante, em que docentes e discentes por vezes desconhecem a verdade objetiva dos espaços sociais em que se formam e atuam.

[...] uma prática inovadora [...] exige que os professores universitários conheçam o projeto da instituição, de seu curso e de sua disciplina, numa visão de interligação, requer um trabalho coletivo de todo o quadro de gestores e docentes, de maneira a transpor os limites das disciplinas divididas cartesianamente [...] (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 301).

Na tentativa de ilustrar as relações descritas por Bourdieu e Passeron (2014), a Figura 9 foi elaborada, a fim de representar a posição das instâncias, agentes e mecanismos que se comunicam na complexidade da dinâmica de uma formação social e do ensino.

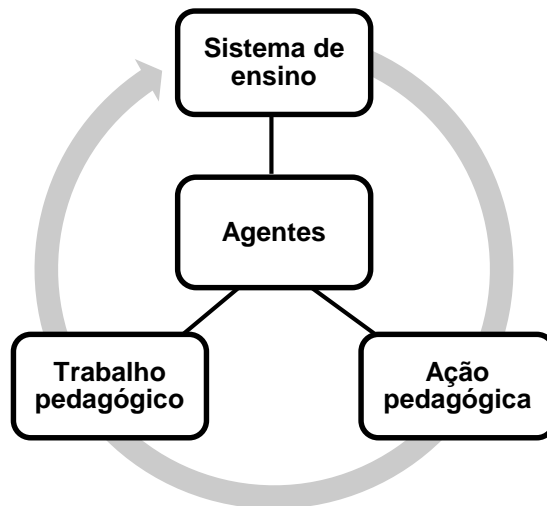


Figura 9: O sistema de ensino e a dinâmica da reprodução.
Fonte: A pesquisadora.

O sistema de ensino institucionalizado (escola ou universidade) pode produzir e reproduzir as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, do reconhecimento de sua legitimidade como instância pedagógica.

Ademais, entre todas as técnicas de distanciamento de que a instituição dota os seus agentes, a linguagem do ensino é a mais eficaz e mais sutil. Quanto maior a competência linguística dos receptores (os estudantes), maior também será o rendimento informativo da comunicação pedagógica. Essa relação da linguagem com o conhecimento estabelece o meio de se adaptar às condições institucionais do exercício da profissão, pois o agente é considerado parte do grupo ou não de acordo com a incorporação dos gestos comportamentais e linguísticos dos quais se utiliza no dia a dia da profissão e no relacionamento com os demais.

A fé nos objetivos, no esforço pessoal, a cultura dominante, a manutenção das condutas, são todas construções [...] tudo é construído, nossas crenças não são mais que ficções, ilusões não admitidas, pretensas verdades a serviço da estabilidade das instituições e da coesão da sociedade. Ideias sutilmente enganosas, mas imprescindíveis para a reprodução tranquila da estrutura social, dogmas materializados pela crença geral, religião da ordem que serve a deuses e interesses obscuros, a forças invisíveis e onipresentes, numa palavra, simbólicas (CAVALCANTE, 2015, p. 25).

É preciso esclarecer que não há independência do sistema de ensino em relação à estrutura das relações na formação social dominante, a fim de localizar a escola e a universidade no universo social em que elas foram (e são) constituídas. Conhecer essa situação significa perceber os espaços sociais em que os professores se formam e atuam, e é sobre essa realidade e sua dinâmica que os próprios profissionais e alunos de licenciatura precisam se inteirar, para se reconhecer nesse contexto e agir de modo menos arbitrário quanto possível.

4.4.2 As instituições de ensino: universidade e escola na dinâmica da reprodução

Compreender a atração para a carreira docente, na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2014), inclui o entendimento de que a universidade produz, promove e protege a raridade definida pelos títulos, reafirmando um sistema de hierarquias, sejam elas sociais, escolares, dos graus e títulos ou dos estabelecimentos e das disciplinas.

Na universidade, o êxito escolar funciona como um condicionante que limita as escolhas dos estudantes por um curso em detrimento de outros, já que “os diferentes tipos de currículo asseguram oportunidades muito desiguais de se atingir o êxito no ensino superior” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 193). Daí que essa é a desigualdade de oportunidade de acesso e permanência. As avaliações, tanto na escola quanto na universidade, são classificatórias e taxativas, por sua função de conservação social e por desconsiderarem as particularidades dos alunos e suas disposições, dessa forma, as vantagens sociais dependem das vantagens escolares e universitárias.

A racionalidade do sistema de ensino permite que “o rendimento econômico e social de um diploma determinado seja função de sua raridade nos mercados econômico e simbólico” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 212–213). As escolas e as universidades contribuem para a manutenção de um *habitus* e a conservação do arbitrário cultural dominante.

Se pensarmos cultura como crucial para a predisposição a certas escolhas, temos presente a ideia de formação do *habitus*. A cultura implica no poder de escolha, em ações e maneiras de se compreender disposições a serem feitas e decisões a serem tomadas. A partir da ideia de cultura tivemos a oportunidade de identificar nas práticas escolares o “arbitrário cultural dominante”. Esse termo pode ser associado a diversas formas de domínio impostos ao longo da história por ideias arraigadas a reprodução e legitimação da igualdade social (SILVA; GODOI, 2015, p. 17).

Nesse processo, destaca-se um ciclo contínuo a serviço da ideologia das escolas e universidades, em que se segue a hierarquia das aptidões, o princípio das classificações e as diferenças sociais. Dessa maneira, as estruturas produzem os *habitus* de classe, alimentando uma complexa rede de relações que dissimulam a verdade objetiva das ações pedagógicas. Ainda na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2014, p. 248), “A escola consegue, com a ideologia dos ‘dons’ naturais e dos ‘gostos’ inatos legitimar a reprodução circular das hierarquias sociais e das hierarquias escolares”, ao contribuir para a manutenção dos mecanismos que permitem a continuidade da homogeneidade dos grupos que partilham um mesmo *habitus*.

4.4.3 A formação inicial de professores e a importância de compreender o espaço social desse processo

A dinâmica dos espaços sociais de formação e atuação de professores precisa ser considerada ao analisar o fenômeno que envolve os caminhos dos alunos de licenciatura entre a escola e a universidade. “Sempre que aumentarem a compreensão teórica e o conhecimento da realidade, os grupos e as pessoas aumentam sua capacidade de realizar uma ação transformadora” (GANDIN, 1988, p. 36). Essa colocação é extremamente válida para esta pesquisa, já que realizar mudanças na formação inicial docente requer antes, a compreensão do contexto à que está integrada. A universidade é uma instituição de ensino em que a formação inicial docente se constitui como uma dinâmica social, e é esse movimento que precisa estar claro para quaisquer análises acerca da caracterização desse processo.

Portanto, para prosseguir com a pesquisa, é preciso aprofundar o entendimento sobre o campo universitário e a relação entre a formação e atuação de professores. É preciso, pois, tornar menos superficiais as análises sobre esse processo e percebê-lo em sua complexidade, para que, assim, seja viável perspectivar mudanças nos mecanismos que podem estar fragilizando a graduação, ao formar professores que não reconhecem a escola e a diversidade da ação docente.

Retomando as reflexões de Bourdieu, destaca-se a ideia de “simbólico” no processo de ensino, que é um conceito a ser considerado nas discussões que remetem às análises sobre o campo universitário.

Dado que a economia dos bens simbólicos apoia-se na crença, a reprodução ou a crise dessa economia baseiam-se na reprodução ou na crise da crença, isto é, na perpetuação ou na ruptura do acordo entre as estruturas mentais (categorias de percepção e de avaliação, sistemas de preferência) e as estruturas objetivas. Mas a ruptura não pode resultar apenas de uma simples tomada de consciência; a transformação das disposições não pode ocorrer sem uma transformação anterior ou concomitante das estruturas objetivas das quais elas são o produto e às quais podem sobreviver (BOURDIEU, 2014a, p. 194).

Para que haja mudanças na formação inicial é preciso alterar elementos da matriz e da crença dos professores sobre esse processo. Alterações em quaisquer processos que já estejam estabilizados demandam o reconhecimento do objeto dessas mudanças pelos próprios agentes que integram o campo, cuja dinâmica social já faz parte de um *habitus* coletivo. A partir desse entendimento, a integração de práticas diferenciadas à formação inicial de professores, implica certa desestabilização de grupos nesse mesmo campo, que no caso das licenciaturas, incluem os professores e os alunos – acadêmicos. Esse pode ser um processo lento e árduo, já que talvez envolva a auto percepção de contradições nas crenças dos envolvidos, por isso a necessidade de iniciá-lo por ruídos que apresentem as possibilidades dessas práticas (que podem ser novas em determinadas universidades) e aponte-as como oportunidades de consolidar ações que apresentem aos licenciandos as especificidades da Educação Básica. Além de envolver mudanças no que os professores defendem para a formação inicial, também envolvem mudanças nas condições objetivas⁶³, ou seja, na organização curricular, na logística institucional e em outras estruturas que envolvem questões administrativas da formação.

Desse modo, há a possibilidade de rupturas no campo universitário – especificamente no processo de formação inicial docente. Todavia, há a necessidade de compreender a dinâmica do campo e as disposições dos agentes para analisar as estruturas objetivas e mentais, e iniciar a descrição de ações para que essas pequenas mudanças ocorram.

Possivelmente, a Prática como Componente Curricular – tema da presente pesquisa – caracteriza-se como uma ação em potencial para contribuir com essa ruptura, em um processo de formação inicial que carece de maior comunicação entre a universidade e a escola (instâncias de ensino), desvelando aos discentes a realidade de seu futuro espaço (social) de trabalho. Por meio da Figura 10, ilustra-se essa ideia.

⁶³ “Quando se afirma que as condições objetivas são as que estão dentro do poder do educador de ordenar e regular, está claro que isto subentende que lhe cabe o dever de determinar o ambiente, que, entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida” (DEWEY, 1971, p. 38–39).

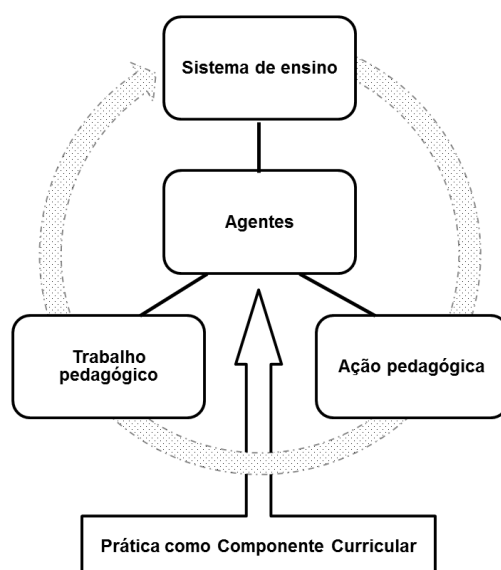


Figura 10: A ruptura possível em um sistema de ensino.
Fonte: A pesquisadora.

Ao conhecer a realidade escolar de perto, o licenciando terá elementos para desconfiar das intenções da ação pedagógica, e em sua atuação poderá ter práticas diferenciadas. Entretanto, caso a formação inicial não proporcione estratégias que permitam ao futuro professor conhecer os conflitos do seu próprio ambiente de trabalho, esses professores possivelmente terão uma perspectiva limitada e superficial do cotidiano escolar.

Ao perceber o campo universitário em suas particularidades, por meio da compreensão da sua dinâmica social, têm-se elementos que esclarecem a posição e a disposição dos agentes no processo de formação inicial docente. Tais indicativos provocam análise profunda dos conflitos que emergem na relação entre os espaços de ensino – universidade e escola – e possibilitam pensar estratégias que têm o potencial de provocar alterações nesse movimento entre as instâncias de ensino.

A PCC permite aos futuros professores caminharem entre os espaços de formação e atuação, relacionando os saberes mobilizados em ambos os espaços. Além disso, essas práticas podem revelar ao licenciando os mecanismos que fragilizam o ensino. Entretanto, para esse reconhecimento, é importante a intervenção dos professores que trabalham na universidade e dos

professores que atuam na Educação Básica, os quais, por sua vez, também poderiam reconhecer esse processo para alterar elementos de sua dinâmica.

Desse modo, durante a formação inicial é preciso que se discorra acerca dos sistemas de ensino e sua formação social, para que o futuro professor atue com mais clareza e de forma crítica em relação à realidade da qual fará parte, o que permite uma ação pedagógica próxima das necessidades dos alunos. Todavia, para além de discorrer esse fenômeno, as práticas curriculares poderiam se efetivar a fim de que o licenciando discuta e vivencie essa realidade. Esse processo tem o potencial de contribuir sobremaneira para uma formação inicial qualificada e próxima da rotina profissional.

Na obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron há reflexões aprofundadas acerca do que os autores entendem serem os mecanismos de reprodução nos sistemas de ensino, e por meio de esquemas complementares, revelam (e denunciam) elementos pouco perceptíveis aos agentes integrantes desses espaços sociais. Defender a PCC no curso de formação inicial em Educação Física - Licenciatura é um desafio, e demanda a clareza dos movimentos institucionais no campo universitário e na escola. Esse descortinamento de elementos do ensino aumenta as chances de se pensar em estratégias para criar ruídos nesse mesmo sistema e, no caso da presente pesquisa, o reconhecimento dessa dinâmica permite caracterizar a PCC como uma ação rica pelas relações que pode provocar entre a universidade e a escola, o que poderá refletir positivamente na formação de um professor de Educação Física que se encontre no futuro espaço de atuação e se reconheça como agente em espaço social de formação – para ele e seus alunos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após abordar referências de sustentação para as proposições da presente pesquisa na revisão teórica e descrever os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados, nos próximos capítulos serão apresentados os resultados da investigação realizada e as respectivas discussões.

A organização de apresentação dos resultados foi delimitada a partir das categorias pré-definidas e que emergiram no decorrer da manipulação dos dados no *software* NVivo. A partir deste trabalho foram criadas cinco categorias (nós) e 21 subcategorias (nós secundários), de modo que estes 26 pontos serão os tópicos para apresentação e discussão dos resultados. As categorias serão os temas dos capítulos e as subcategorias serão os respectivos itens de análise, como subtítulos.

Os capítulos que compõem os resultados são: Configuração do campo universitário (com quatro tópicos); Formação inicial em Educação Física (com cinco tópicos); Relações com a escola (com cinco tópicos); Limitações e possibilidades institucionais (com dois tópicos); e A Prática como Componente Curricular (com cinco tópicos). Ainda, todos os capítulos contam com as respectivas considerações parciais.

Para introduzir cada um dos capítulos e os subitens correspondentes, serão apresentadas figuras⁶⁴ geradas no NVivo que identificam quais fontes (professores e acadêmicos) tiveram registros naqueles nós primários e secundários, bem como a porcentagem da fala (entrevista) de cada um destes agentes referente àquele assunto. Ou seja, essas figuras esclarecem quais entrevistados abordaram determinado tema (categoria e subcategoria) e a dimensão que aquele tema ocupou em sua fala. Além disso, o intuito é apresentar um panorama da distribuição das categorias e das fontes (entrevistas dos professores e acadêmicos).

⁶⁴ Cabe destacar que as figuras geradas no NVIVO comportam no máximo 50 itens no eixo X. Desse modo, mesmo que o número de fontes seja maior que 50, na figura esse é o limite apresentado.

Cabe destacar ainda, que as categorias (nós) e subcategorias (nós secundários) foram determinadas a partir dos objetivos da pesquisa, da fundamentação teórica e dos registros dos próprios entrevistados, que levantaram elementos nem sempre esperados, mas importantes para a compreensão de suas ideias e para a análise dos dados. Abaixo, no Quadro 5, é demonstrada a organização das fontes, das referências e nós no NVivo. A apresentação dos resultados seguirá essa ordem.

Quadro 5: Número de fontes e referências para cada nó.

NÓS (PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS)	FONTES	REFERÊNCIAS
Configuração do campo universitário	18	128
Resoluções e Pareceres no Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	3	13
Proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física	11	43
O perfil profissional do professor de Educação Física	5	18
A pós-graduação <i>stricto sensu</i>	7	9
Formação inicial em Educação Física	59	250
Relação prática-teoria	51	87
Particularidades da formação	37	71
<i>Habitus</i> profissional	32	56
Disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física	20	26
Ensino, pesquisa e extensão	9	10
Relações com a escola	60	327
A abordagem da escola nas disciplinas	57	123
Encontros com a escola	43	83
Educação Básica e Universidade	35	60
Projetos	22	35
PIBID	9	26
Limitações e possibilidades institucionais	31	76
Universidade	23	44
Escola	18	32
A Prática como Componente Curricular	60	405
Elementos conceituais e organizacionais	59	163
Dimensões da competência	48	96
Outras ações com a escola	40	85
Apreensão dos conteúdos	29	48
Produção do conhecimento	7	13

Os números na fonte dizem respeito à quantidade de pessoas que abordaram determinado assunto (nós primários e secundário/categorias e subcategorias), além disso, também é uma fonte o Projeto Pedagógico do curso de Educação Física da UEM, que faz parte da análise documental e teve

elementos codificados. Ou seja, o número total de fontes nessa pesquisa é 61, (18 professores, 41 acadêmicos e duas Resoluções que compõem o PPC⁶⁵ do curso), sendo também este o número máximo de fontes passíveis para codificação. As referências são as unidades de registro das entrevistas e os trechos do PPC codificados. Os números das referências remetem à quantidade de registros das respectivas fontes que foram codificados em determinado nó. Cabe ressaltar que o número de fontes e referências dos nós primários sempre será maior que dos nós secundários, pois houve agregação na codificação dos nós secundários, em outras palavras, as unidades de registro codificadas nestes nós contam também para os respectivos nós primários, e estes, por sua vez, podem ter elementos que não constam em nós secundários.

Os resultados serão apresentados e discutidos por meio de unidades de registro que têm como fontes as falas dos professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM e o PPC do mesmo curso. Serão ressaltadas as impressões dos acadêmicos em relação à sua formação inicial, que serão discutidas com base nos referenciais apresentados na revisão teórica, além de outros que subsidiem as relações entre as entrevistas, as interpretações da pesquisadora e a produção já existente que remete às ações próprias da formação inicial, mais especificamente à Prática como Componente Curricular e à relação universidade-escola. O intuito dessa organização é alcançar os objetivos desta pesquisa revelando as percepções dos acadêmicos e professores sobre a formação inicial em Educação Física – Licenciatura e seus diversos elementos integrantes.

⁶⁵ O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá é composto por duas Resoluções (102 e 103/2015). A Resolução nº 102/2015-CI/CCS aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura – Turno Integral. A Resolução nº 103/2015-CI/CCS aprova a Matriz Curricular e o plano de disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura – Turno Integral. Por isso o PPC foi composto por duas fontes. Também há a Resolução nº 111/2015-CI/CCS, que aprova a Matriz Curricular e o plano de disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura – Turno Noturno, mas como neste documento não há alteração nas disciplinas do turno integral, não houve codificação desta fonte.

5.1 CONFIGURAÇÃO DO CAMPO UNIVERSITÁRIO

[...] eu vejo a Universidade como uma instância de transformação da Educação Física como um todo, a universidade. Eu não consigo enxergar uma mudança da Educação Física passando por uma mudança na escola, no fundo eu preciso modificar o meu profissional, a construção do habitus intelectual, do habitus profissional, do habitus científico, dê-se o nome que quiser, da profissão de Educação Física seja na licenciatura ou bacharel, ele tem que partir da Universidade (P10).

Os currículos dos cursos de formação inicial de professores, por vezes, são postos em xeque, contudo, ao mesmo tempo sabe-se que uma das aprendizagens mais sólidas na Universidade é a aceitação passiva daquilo que é proposto (NEIRA, 2014). Nesse sentido, cabe discutir esse processo e impulsionar revisões nos modos de pensar a formação do professor de Educação Física e, efetivamente, nos modos de formar estes agentes.

O universo social relativamente autônomo que Bourdieu identifica como campo, apresenta uma dinâmica complexa pelas relações entre os agentes que o integram, os quais dispõem de *habitus* e capitais específicos mobilizados de acordo com seus interesses nesse mesmo espaço. A tensão entre as posições, que é integrante da estrutura do campo, reflete nas mudanças desse espaço (BOURDIEU, 2014a). O campo universitário apresenta tais características e será explorado por meio do caso da Universidade Estadual de Maringá⁶⁶, em que acadêmicos e professores do curso de Educação Física - Licenciatura, agentes no campo, relatam suas impressões acerca desse espaço social em diferentes aspectos. Ou seja, será explorada a percepção dos professores e acadêmicos acerca da Instituição da qual fazem parte e os propósitos de suas ações nesse campo.

A apresentação de elementos constituintes da UEM tem por objetivo localizá-la temporalmente e caracterizá-la nos aspectos estruturais e de

⁶⁶ A Lei Estadual nº 6.034 de 6 de novembro de 1969 autoriza o Governo do Estado do Paraná a criar a Universidade Estadual de Maringá, agregando à mesma as faculdades existentes na cidade. Pelo Decreto Estadual nº 18.109 de 28 de janeiro de 1970 foi criada, sob a forma de fundação de direito público, a Fundação Universidade Estadual de Maringá. Seu reconhecimento pelo Governo Federal ocorreu em 11 de maio de 1976, por meio do Decreto Federal nº 77.583. Em 1991 o Governo do Estado do Paraná transformou as instituições públicas por ele mantidas em autarquia estadual, conforme disposto na Lei Estadual nº 9.663 de 17/07/91, mantendo a mesma denominação da Universidade Estadual de Maringá (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b).

organização pedagógica, mais especificamente no que se refere ao curso de Educação Física – Licenciatura. Para tal, a principal fonte codificada nessa categoria (configuração do campo universitário) é a Resolução CI-CCS n. 102/2015 que trata do PPC do curso de EF/UEM.

O Projeto Pedagógico de Curso da Educação Física – Licenciatura (Integral)⁶⁷ é composto pelas Resoluções n. 102/2015-CI/CCS e n. 103/2015-CI/CCS, sendo que esta trata especificamente da matriz curricular e do plano de disciplinas e aquela aponta elementos históricos da UEM e do curso de Educação Física, além das intencionalidades pedagógicas do mesmo.

Na Figura 11 são apresentadas as pessoas que, de algum modo, expressaram-se em relação à configuração do campo universitário, além do Projeto Pedagógico de Curso da UEM que apresenta elementos sobre a constituição desta Universidade, os quais serão destacados para caracterizar esse campo específico investigado.

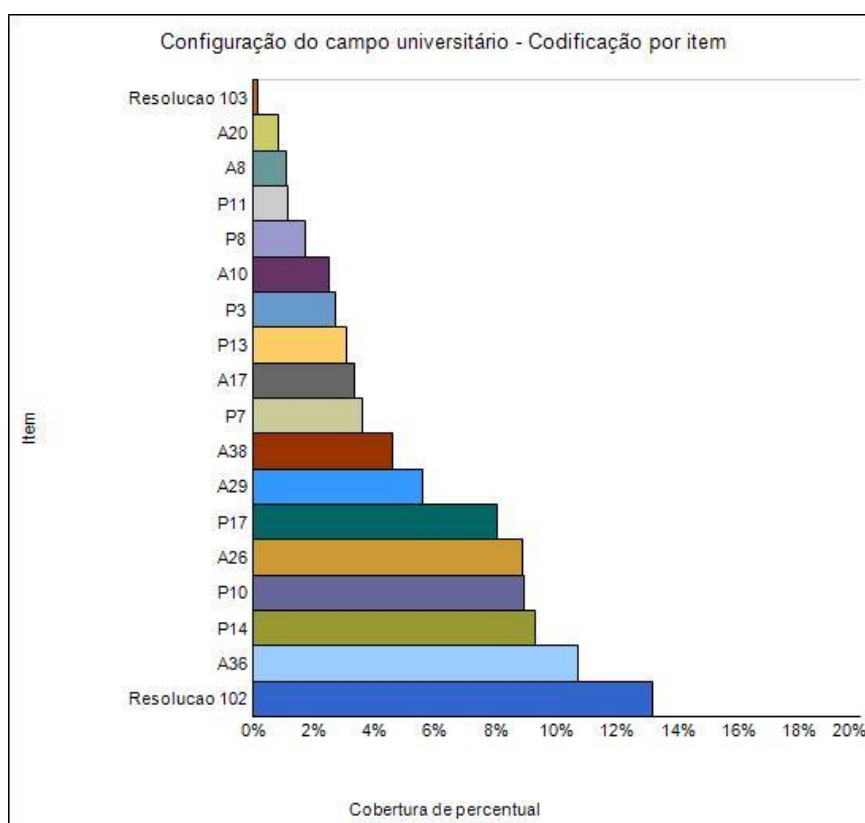


Figura 11: Fontes codificadas para a categoria “configuração do campo universitário”.

⁶⁷ A Resolução n. 111/2015-CI/CCS também trata da matriz curricular e do plano de disciplinas, mas para o noturno. Apesar disso, são os mesmos componentes do turno integral.

Para apresentar a configuração do campo universitário na discussão proposta, os seguintes pontos são abordados: as Resoluções e os Pareceres do Projeto Pedagógico de Curso; a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física; o perfil profissional do professor de Educação Física; a pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de alguns acadêmicos e professores terem se expressado em relação a estes aspectos, o PPC foi a fonte mais utilizada para discutir os elementos estruturais (organizacionais e pedagógicos) da UEM e do curso de Educação Física, haja vista a intenção de perceber os apontamentos institucionais sobre a formação.

5.1.1 Resoluções e Pareceres no Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

Neste tópico é apresentado o aporte legal sobre a formação de professores que subsidia a constituição do PPC da EF, além de citações de professores que abordaram esse assunto durante as entrevistas. Também houve a tentativa de encontrar a Prática como Componente Curricular (PCC) e sua apresentação nos documentos do curso.

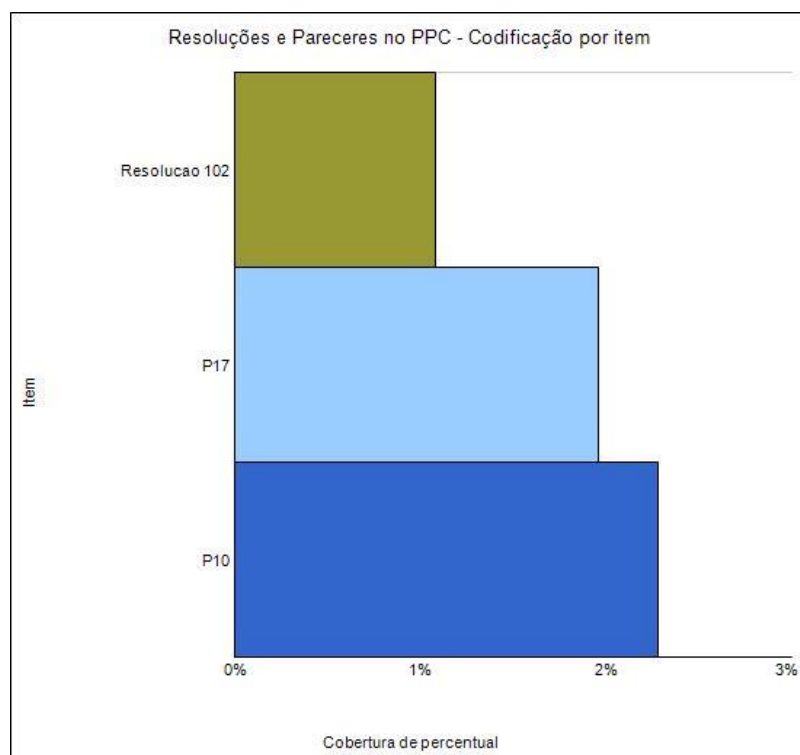


Figura 12: Fontes codificadas para a subcategoria “Resoluções e Pareceres no PPC”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394/1996 é um dos documentos citados no PPC, particularmente no que diz respeito à formação de professores. No Projeto com base nesta Lei, destacam-se alguns pontos que orientam a formação inicial de professores:

O artigo 61 da LDBEN (1996) afirma que a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1) a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviços; 2) aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p. 10).

Neste trecho da LDBEN selecionado para integrar o PPC, entre outros elementos, há o destaque para as experiências anteriores à graduação e a relação entre teoria e prática. Este foi um ponto abordado por um dos professores, ao falar sobre os aspectos legais da formação:

[...] quando é uma relação forçada e imposta, é porque demonstra uma falha no sistema, ele não foi capaz de até hoje fazer as pessoas entenderem que o conhecimento se constrói a partir de uma indissociabilidade entre teoria e a prática cotidiana. As relações, quando são impostas, e geralmente os agentes têm uma relativa percepção disso, eles acabam se reportando a esse tipo de ação de diferentes formas, alguns pela força da determinação obedecem, outros fazem simplesmente para cumprir uma posição que é dada (P10).

Há o alerta de que, por vezes, leis e resoluções são formuladas na tentativa de minimizar problemas já existentes, neste caso, na formação docente. As leis, normas e diretrizes podem ser consideradas elementos essenciais de regulação, pois orientam direções e finalidades a todo processo educativo formal (RUFINO; SOUZA NETO, 2016). Entretanto, o P10 parece entender que as leis direcionadas aos cursos de graduação não implicarão diretamente em uma mudança de perspectiva dos professores formadores, e ele parte do exemplo da incompreensão sobre a construção do conhecimento a partir da relação integrada teoria-prática. Ressalta que, mesmo quando as normas são seguidas, os docentes agem mais em função do cumprimento da regulamentação do que propriamente movidos pela qualidade da formação

inicial. Em relação a isso, o professor complementa:

[...] e a gente nunca se questiona se o que está dado, o que está posto é o mais adequado, não há um questionamento, simplesmente há uma adesão ingênua ao que está dado [...] a gente tem que ter uma imersão nessa realidade, mas não de uma forma desarrumada, não de uma forma ingênua (P10).

Aqui há o destaque para o fato de se ter maior clareza dos indicativos legais, não que haja necessariamente resistências em relação ao que está posto, mas que seja permanente o esforço de compreensão do que se exige, o que inclui a percepção do contexto de formação e atuação docente, além do debate que pode existir em torno dos textos normativos. Bourdieu (2014b) assinala para o fato de que o Estado não necessariamente dá ordens ou exerce coerção física para efetuar um mundo ordenado, pois produzir estruturas cognitivas incorporadas que sejam consonantes com as estruturas objetivas já assegura a submissão à determinada ordem. Na formação inicial, a assimilação destes condicionantes é possível por meio da mediação dos professores, o que requer esse entendimento por eles próprios. Essa perspectiva ampliada (contrária à visão ingênua) do contexto é inerente e precursor de quaisquer mudanças. Esse processo, dinâmico e contínuo, inicia-se pela dúvida, que demanda a análise do contexto social, que provoca mais dúvidas, as quais geram revisões de posturas com potencial multiplicador.

Outro documento citado no PPC, a ser explorado pelos professores, é o Parecer CNE/CP 009/2001:

Com a promulgação do Parecer nº. 009/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno(CP), a discussão das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, incluindo o Curso de Educação Física, estabeleceu nova configuração, ao apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p. 18).

Esse Parecer é comentado no Projeto como um documento que tornou clara a concepção que o curso deve adotar em relação à escola, à formação do professor, aos docentes e discentes. De acordo com Silva Júnior *et al.* (2016), o Parecer CNE/CP n. 009/2001 destaca-se por identificar a fragilidade do

processo formativo no que tange à distância entre o que é estudado no campo acadêmico e a realidade da escola. Também sobre este Parecer, Diniz-Pereira (2011) lembra que o termo “Prática como Componente Curricular” apareceu pela primeira vez na legislação educacional brasileira por meio desta normativa.

Ainda, no PPC (Res. 102/2015) há a citação das Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e a carga horária das licenciaturas, respectivamente. Embora haja menção a tais textos normativos, o Projeto não aborda suas implicações diretas nas decisões pedagógicas do curso, ainda que se indique a necessidade de resgatar estas Resoluções para orientar as ações no Departamento de Educação Física da UEM. As Resoluções de 2002 auxiliaram no processo de compreensão da prática como um componente curricular (REAL, 2012), mesmo assim, no PPC não são estabelecidas relações entre as práticas curriculares e as ações do curso. Conforme Silva Júnior *et al.* (2016), a partir dos indicativos da Resolução CNE/CP 02/2002, os primeiros contatos dos licenciandos com as escolas de Educação Básica se dariam por meio da PCC, em que os professores formadores oportunizariam a aproximação dos conteúdos pelos quais são responsáveis com o âmbito escolar. Esta ideia poderia ser contemplada no Projeto, já que esta Resolução é citada no documento.

A carga horária da PCC (400 horas), delimitada primeiramente pela Resolução CNE/CP 02/2002, é apontada no Projeto, especificamente na Resolução 103/2015-CI/CCS, item 8.3.3 - Cursos de Licenciatura: demonstrativo de carga horária para as seguintes dimensões dos componentes curriculares comuns: a) Carga Horária de prática como componente curricular ao longo do curso – 400h. Todavia, a PCC não é citada na outra Resolução (102/2015) que compõe o PPC da Educação Física – Licenciatura.

Apesar de os documentos (Resoluções 102, 103 e 111/2015-CI/CCS) estarem datados de 09/12/15, não há alusão à Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que atualiza as Resoluções 01 e 02/2002. A Resolução CNE/CP n. 02/2015, “[...] reformula, atualiza e amplia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada” (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016, p. 9). Cabe destacar aqui o apontamento de uma das

professoras entrevistadas sobre estas Diretrizes:

Então é isso, a gente sabe que muita coisa já era pra estar sendo atendida, não está, a gente sabe que na UEM a discussão poderia já estar bem avançada nesse sentido, da nova DCN, a gente já têm coisas que atendem, têm coisas que não atendem, a carga horária de Estágio já atende (P17).

Essa professora destacou as novas DCNs em relação à formação de professores para a atuação na Educação Básica, além disso, durante a entrevista ainda recordou que as especificações da carga horária das licenciaturas aparecem já em 2002, ou seja, demonstra que acompanha os indicativos legais sobre o assunto. Admite também que a carga horária do ECS é atendida no curso, ao mesmo tempo em que outros elementos normativos ainda não são contemplados. Isso pode demonstrar que o estágio é um componente legítimo no curso pesquisado, pois é uma prática consolidada e que atende às normativas que tratam das licenciaturas, entretanto, a PCC não é mencionada por esta professora (P17) como uma ação que atende às Diretrizes.

[...] mesmo que a legislação educacional brasileira, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão esse princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 85).

De acordo com Real (2012), até 1996 as licenciaturas tinham o estágio, que era identificado como prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, entretanto, diante de mudanças normativas as IES passaram a ter dúvidas na interpretação do que seriam as práticas⁶⁸. Talvez esse seja um indicativo de razão para que a PCC ainda não seja consolidada, já que por vezes acredita-se estar contemplando suficientemente (de modo interdisciplinar, entendendo a prática como meio de formação e constituição da

⁶⁸O principal objetivo com a adoção do termo Prática como Componente Curricular foi “esclarecer a diferença, na lei, entre ‘prática de ensino’ e ‘estágio curricular supervisionado’, além de reforçar o princípio da articulação teoria e prática na formação de professores” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 205).

identidade docente) os momentos de contato com o futuro espaço interventivo, no estágio supervisionado ou nas atividades complementares. No estudo de Araujo e Leitinho (2014), os professores demonstraram não compreender a diferença entre a PCC e as atividades complementares do curso, apesar de o Projeto Pedagógico (PP) da Licenciatura em Educação Física definir essas práticas como uma ação que permeia toda a formação inicial em tempos e espaços que não fiquem restritos ao estágio supervisionado. Portanto, diferente do presente estudo, a pesquisa das autoras demonstrou que no curso investigado o PP define claramente o que são as práticas curriculares e como organizá-las, apesar de os professores não expressarem clareza quanto ao documento.

Ainda sobre a compreensão do que são as práticas curriculares, as 400 horas integrantes dos currículos de formação docente não podem ser interpretadas apenas como uma estratégia para buscar o equilíbrio na relação teoria-prática das disciplinas (SOUZA NETO; SILVA, 2014), mas também como uma carga horária que impulsiona um processo de formação inicial abarcando ações integradas entre universidade e escola, como espaços sociais abertos às vivências docentes dos acadêmicos em formação. Essa é uma importante análise sobre a organização do tempo destinado às práticas curriculares, mas no PPC do curso pesquisado não são descritos os *meios* de efetivação dessa carga horária, sendo apenas citada.

Poucos professores remeteram às Resoluções e aos Pareceres que compõem a regulamentação da formação de professores. Como a formação inicial era um dos temas geradores das entrevistas, era esperado que a estrutura do campo em que se constituem essas relações fosse mais citada por professores e acadêmicos, inclusive em relação aos aspectos legais. A escassez de registros dessa parte normativa da configuração do campo universitário pode indicar que tais aspectos são pouco abordados durante a graduação, o que prejudica a compreensão do espaço social de formação e intervenção docente.

5.1.2 Proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Física

Como eu li no termo que eu assinei, isso tende a contribuir pra formação no curso de Licenciatura, no curso de Educação Física aqui da UEM. Então, eu não sei os demais que estão dando entrevista, mas assim, da minha parte, que isso sirva pra (...) essa entrevista, todo esse levantamento, pra fazer com que aqueles que fazem o nosso currículo, que pensam nas disciplinas que nós vamos ter, que eles consigam justamente aproximar mais a nossa teoria, tudo aquilo que a gente vê aqui, o científico, da realidade da prática, até do mercado de trabalho também lá fora, dentro do campo da Licenciatura (A29).

A categoria que remete à proposta pedagógica apresenta registros de acadêmicos e professores acerca do formato do curso de Licenciatura em Educação Física na UEM, bem como a exposição desse aspecto no PPC. Considerando ainda que as práticas curriculares devem estar integradas ao projeto pedagógico do curso, o intuito também era saber se esse componente era lembrado durante a descrição de elementos da proposta pedagógica, seja no projeto ou nas próprias falas dos professores e acadêmicos. De acordo com a Resolução CNE/CP 02/2015, o PPC deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, sendo que as práticas curriculares têm possibilidades para essa introdução no âmbito escolar durante o processo formativo.

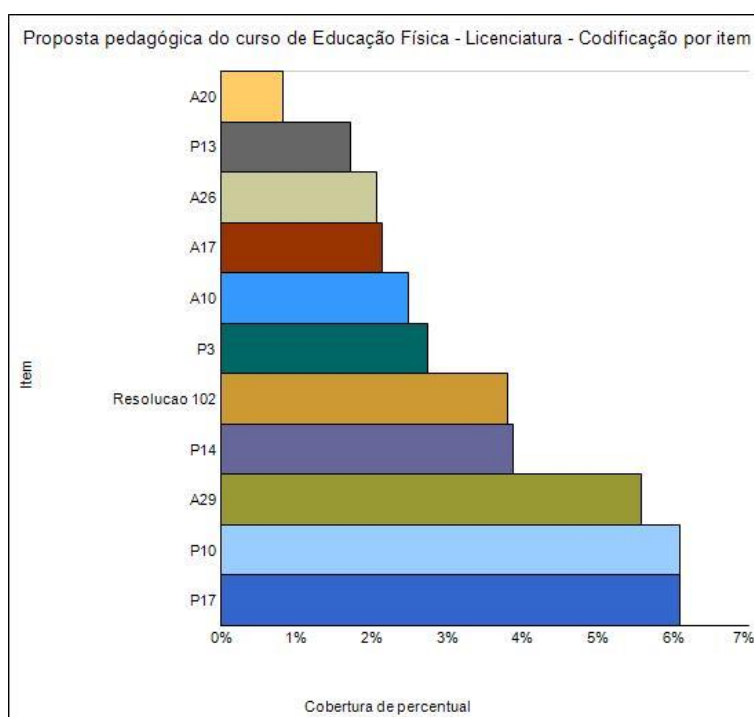


Figura 13: Fontes codificadas na subcategoria “proposta pedagógica do curso”.

Poucos professores (f 5) e acadêmicos (f 5) expressaram-se em relação às intencionalidades pedagógicas do curso. Mas para iniciar as discussões que remetem a essa proposta, e antes de expor as impressões dos entrevistados, apresento o texto do próprio PPC.

A proposta pedagógica do curso de Educação Física - habilitação licenciatura, portanto, está organizada em torno de eixos curriculares. A existência desses eixos está relacionada à criação de espaços coletivos de discussão e ações que tornem transparentes a relação entre a prática e a teoria, entre a forma e o conteúdo, entre o saber e o fazer dentro de uma visão histórica. Dessa forma, os eixos curriculares atuam no sentido de criar um campo de ação em que, mantidas as características específicas de cada componente curricular, seu conteúdo e método próprios, bem como o ritmo e as características de cada professor e propostas coletivas possam ser desenvolvidas por um conjunto de professores, de turmas, de alunos. Por outro lado, os eixos curriculares servem também para balizar e selecionar os conteúdos essenciais a serem desenvolvidos em cada componente curricular, propiciando aos alunos os conhecimentos estruturais e fundamentais para a sua vida na sociedade atual e para o exercício de determinadas atividades. Neste sentido, os conteúdos derivarão desses eixos posto que formarão, assim, uma proposta pedagógica coerente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p.19).

Esses eixos curriculares baseiam-se no Parecer CNE/CES 0058/2004 em relação às dimensões do conhecimento, a partir das formações ampliada (biológica do corpo humano, produção do conhecimento científico e tecnológico) e específica (cultural do movimento humano, técnico-instrumental, didático-pedagógica). De acordo com o PPC, “a formação inicial do Curso de Licenciatura em Educação Física deve dar conta de articular os conhecimentos pertinentes à área ao longo do processo dessa formação” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p. 20). Por outro lado, articular esses conhecimentos de modo a desenvolver uma proposta pedagógica clara e coerente junto ao acadêmico é uma tarefa complexa, e há acadêmicos que ainda percebem fragilidades na organização pedagógica do curso.

[...] o que eu vejo é que a Educação Física, nos primeiros anos, eles sobrecarregam muito os alunos de várias disciplinas e a

gente não consegue focar, a gente não consegue ir bem em tudo porque é muito amplo, o nosso curso é muito amplo (A26).

Na Educação Física é preciso estruturar a parte de Licenciatura do curso, porque ainda está uma coisa muito nebulosa, não se sabe o que vai se ensinar realmente (A10).

Essas expressões podem demonstrar certo anseio dos acadêmicos em perceber maior clareza quanto à proposta pedagógica do curso. Há a proliferação de discursos divergentes nos currículos da Licenciatura em Educação Física, o que pode ajudar a interpretar os problemas da formação inicial (NEIRA, 2014). Por vezes, os próprios acadêmicos não têm a percepção da organização pedagógica do curso e se incomodam com os caminhos pelos quais os dois cursos⁶⁹ (Licenciatura e Bacharelado⁷⁰) se relacionam nos currículos. Em relação a essa questão, temos expressões opostas em A17 e P17:

[...] eu pensei que o curso de Educação Física fosse diferente a forma de trabalhar. Quando eu fiz vestibular eu pensei que fosse uma forma diferente, eu vejo que muitos professores fazem muita diferenciação com nós da Licenciatura e o curso do Bacharel, têm muitos professores que fazem essa diferença que não deveria ser feita, porque quando a gente volta, as matérias são eliminadas, então tem muito essa diferenciação (A17).

Na verdade, a gente sempre teve como filosofia aqui no curso que a gente não diferenciaria muito a formação dos nossos alunos, independente de estar na Licenciatura ou no Bacharelado [...] a gente encoraja os nossos alunos a sempre voltar e fazer a segunda habilitação [...] o Projeto Político Pedagógico foi mudado há uns três anos atrás pra que a nossa Licenciatura não fosse só restrita à escola [...]. Então o próprio trabalho de muitos dentro da sala de aula, nem é na formação de professores de fato, mas sim na formação de um

⁶⁹ Na UEM (Campus Maringá), há os cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física. Existe a possibilidade de os acadêmicos, ao finalizarem um dos cursos, voltarem ao Departamento de Educação Física para finalizar a segunda graduação, eliminando disciplinas que sejam consideradas equivalentes pelo Colegiado de Curso. Ao mesmo tempo, também é possível participar de disciplinas que não sejam do curso de primeira opção, ainda durante o desenvolvimento deste, e finalizar as duas graduações em tempo reduzido (entre quatro e cinco anos).

⁷⁰ A Resolução CFE n. 03/1987 possibilitou que as IES oferecessem uma formação docente para a escola por meio da Licenciatura Plena, e outra formação para a área não escolar por meio do curso de Bacharelado em Educação Física. Essa Resolução concedeu autonomia às universidades para organizar os cursos de acordo com suas particularidades (ALVES; FIGUEIREDO, 2014).

profissional com ambas habilidades; ele pode ir pra qualquer lugar (P17).

Enquanto A17 declara que as formações na Licenciatura e no Bacharelado são distintas, P17 afirma que os professores buscam apresentar cursos semelhantes para que o profissional se forme com habilidades para atuar em ambientes de intervenção diversificados. Na perspectiva da acadêmica, já que algumas disciplinas são eliminadas para quem decide fazer o Bacharelado após a Licenciatura, os cursos poderiam ser complementares; entretanto, como há diferenças, o acadêmico acaba perdendo conteúdos das disciplinas eliminadas (consideradas equivalentes na Coordenação de Colegiado). A professora afirma, por outro lado, que a formação poderia ser ampla, e que alguns docentes trabalham nesse sentido, em momentos que, mesmo na Licenciatura, o intuito não é a formação de um professor (conforme fragmento sublinhado). Entretanto, cabe ponderar:

[...] fica difícil articular as disciplinas de formação específica, ou seja, de conteúdos da área disciplinar com os de formação pedagógico-didático que envolvem conteúdos para a docência, o que gera falta de oportunidades de articular teoria com a prática, portanto, torna-se frágil a formação dos licenciados a fim de exercer o magistério na Educação Básica (MONTEIRO, 2016, p. 107).

A Resolução CFE n. 03/1987 foi um divisor de águas na área de conhecimento da Educação Física ao possibilitar as formações em Licenciatura e Bacharelado, todavia, na maioria dos cursos assumiu-se o viés da licenciatura plena, em que se formavam profissionais para atuar no espaço escolar e não escolar, o que ocorreu em função da abrangência do campo de intervenção (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008). Para estes autores, a Educação Física deu um salto de qualidade com a Resolução de 1987, por organizar a área de estudos e formação profissional por eixos temáticos de conhecimento. Em estudo realizado por Salles, Farias e Nascimento (2015), os autores destacaram que a maioria dos licenciados pesquisados declarou que prefere atuar em ambientes externos à escola, e um dos motivos é a diversidade interventiva nestes espaços.

Há trabalhos que têm objetivado fundamentar a formação inicial na prática profissional e em seus saberes, entretanto, ainda é comum encontrar

propostas com caráter “aplicacionista”, seja nas pesquisas científicas ou nas políticas publicadas direcionadas à educação (RUFINO; SOUZA NETO, 2016). Isso indica que os currículos ainda podem estar distantes de se efetivarem de forma colaborativa com a escola, e permanecem formulados e concretizados em ações muito próximas às intenções pedagógicas individuais dos docentes, as quais, por sua vez, nem sempre vão ao encontro dos anseios formativos dos acadêmicos. Os registros abaixo demonstram essa ideia.

[...] a Educação Física [...] não tem que servir para satisfazer ânimos, desejos, inquietudes de A ou de B, porque as expectativas sempre são múltiplas, elas sempre são devedoras às posições que as pessoas ocupam no mundo social [...] eu vejo que nós não conseguimos fazer a profissão avançar enquanto a gente estiver se preocupando em atender o desejo de A, o desejo de B e o desejo de C, a gente não consegue construir um consenso, a gente não consegue nortear uma prática pedagógica (P10).

[...] o curso poderia ser um pouco (...) poderia melhorar, eu creio que o curso poderia ser melhor (A20).

Na fala de P10 ainda ressalta-se a necessidade de ultrapassar o atendimento dos anseios individuais de professores, quando estes não estão relacionados diretamente ao processo formativo e desconectados das ações coletivas. Essa lógica pode ser interpretada a partir das relações simbólicas, que estão condicionadas às posições relativas no campo, e estas relações, por sua vez, têm mais efeito do que as expectativas daqueles que as praticam (BOURDIEU, 2013b). Ou seja, por mais que haja aspirações individuais em relação ao curso, seja dos professores ou dos acadêmicos, e atitudes para atendê-las, os efeitos dessas ações são sempre dependentes de outras relações no campo e das posições relativas dos agentes nesse espaço. O importante seria que os produtos destas relações no curso de Licenciatura em Educação Física fossem condizentes com uma formação inicial diversificada (em relação a espaços, práticas corporais e vivências de ensino). No PPC há uma proposta que parece caminhar nesse sentido:

Podemos destacar a necessidade de articular os diferentes âmbitos de conhecimento profissional, contrapondo-se às formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas e instituindo tempos e espaços curriculares

diversificados – como oficinas, seminários, grupos de trabalhos supervisionados, grupos de estudos, entre outros –, promovendo aos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens diferenciados, diferentes modos de organização do trabalho e possibilitando-lhes o exercício de diferentes conhecimentos a serem desenvolvidos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p. 20).

Essa ideia vai ao encontro de um curso que se pretende qualificado, pelo viés diversificado e flexível que apresenta. Quando o acadêmico interage com toda a conjuntura da formação inicial e com a estrutura curricular a partir de diversas estratégias que remetem à intervenção docente, este agente estabelece relações que provocam a constituição de novos conhecimentos e a revisão de antigos (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2010). Mas para isso é necessário que, junto a um professor da Universidade, sejam oportunizados na graduação momentos de vivência de ensino e reconhecimento da escola.

O Projeto Político Pedagógico do curso precisa prever essas práticas, que são previstas na legislação, mas sem um formato definido (P3).

Acho que a gente tem, ainda, um caminho para chegar a um modelo de formação que consiga (...) essa formação não se esgota aqui nesses três, quatro anos, têm muitas outras experiências que o professor vai desenvolver, mas para que esse professor tenha elementos básicos fundamentais para atuar como docente (...) então eu penso que é possível, é possível, mas com todo esse critério, com todo esse cuidado (P13).

[...] porque também não dá pra chamar as vivências práticas, que somam, eu acho que 10% das disciplinas (...) no Projeto Pedagógico do Curso estão previstas essas vivências práticas no campo como uma forma de estágio, mas não pode utilizar esse termo de estágio, então está como vivências práticas [...] no Projeto Pedagógico de antigamente não se permitia que os alunos fossem para o campo de trabalho, de vivência prática, de alguma forma, de estágio, sem não ter uma preparação prévia. Então, o estágio, ele acontecia a partir do terceiro e quarto ano, mas hoje já há uma outra dinâmica, uma outra organização, que diz que o aluno pode ter vivências práticas no campo da escola, eu não gosto muito de chamar isso de estágio, mas ele tem (P14).

Nestes registros os professores remetem à necessidade de o curso proporcionar encontros com a escola e outras vivências que enriqueçam o repertório de intervenção docente dos futuros professores, e lembram-se das

práticas curriculares (apesar de não citá-las nesse momento) como passíveis de serem efetivadas no curso, mas com o devido planejamento e acompanhamento. A PCC deve ser devidamente planejada e desenvolvida, além disso, não se resume à transmissão de teorias para possibilitar um fazer pedagógico destituído de uma reflexão teórica (ARAUJO; LEITINHO, 2014). Apesar de o P14 demonstrar incerteza quanto às práticas curriculares no PPC, o mesmo afirma que não se deve confundir esse componente com o estágio supervisionado. De acordo com Real (2012), os documentos que originaram a reforma da formação de professores passaram a conceituar “prática” como uma ação diferente do estágio supervisionado.

Parece existir a intenção de possibilitar uma formação inicial mais ampla e diversificada, como apresentado em alguns trechos do PPC:

Outro aspecto se refere à interação, à comunicação e ao desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional por meio de ações compartilhadas de produção coletiva, ampliando diferentes respostas às situações reais, de modo que os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva – base da ética profissional (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p. 20, grifo nosso).

[...] é necessário que o curso de formação de professores dê condições para que estes tenham acesso aos conhecimentos relativos à cultura geral e profissional; ao conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; ao conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; aos conhecimentos dos conteúdos das áreas que são objeto de ensino; ao conhecimento pedagógico; ao conhecimento advindo da experiência, da organização institucional da formação de professores e também da avaliação da formação de professores para a educação básica e demais campos de atuação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p. 24).

Estes fragmentos do documento demonstram que a proposta pedagógica do curso está baseada em uma formação que abarca aspectos inerentes à intervenção docente, como os conhecimentos pedagógicos, sociais, políticos, da experiência. No aspecto profissional, a formação do Licenciado em Educação Física deve estar direcionada à sua atuação na Educação Básica (CORREIA; FERRAZ, 2010), por isso a necessidade de encontros com a

escola durante o processo formativo, para que todas essas dimensões do conhecimento apontadas no PPC possam ser mobilizadas. A experiência em situação real de intervenção docente pode tornar mais significativa a compreensão dos elementos integrantes da ação docente, e consolidar as propostas pedagógicas do curso de Licenciatura. “Pensar e produzir um determinado saber a partir da experiência prática da investigação em sala de aula permite ao professor se apropriar melhor do conhecimento” (MEZZAROBÀ, 2016, p. 115). Mas para a efetivação desse processo, é necessário o envolvimento dos professores responsáveis pelo curso.

Os professores formadores têm um papel fundamental em todo o processo de formação do professor de Educação Física, à medida que devem assumir a responsabilidade de fazer/promover uma articulação entre os conhecimentos presentes nessa formação em atitude dialógica nas disciplinas curriculares, tendo como eixo articulador a problemática da formação humana (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p. 22).

No PPC há, então, indicativos da responsabilidade dos professores em assumir uma postura coletiva para que o trabalho interdisciplinar ocorra em favor da formação inicial. Ainda de acordo com o documento, “A disciplinaridade e a interdisciplinaridade devem estar contempladas por meio de estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e suas relações com as diferentes áreas do conhecimento” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p. 20). Ou seja, o Projeto provoca para a ação coletiva que integre as disciplinas de modo a planejar a articulação dos saberes do curso, o que depende da disposição dos professores.

Para que a proposta pedagógica apresentada no PPC da Educação Física – Licenciatura seja apropriada pelos professores na forma como está apresentada, é preciso flexibilidade desse corpo docente em considerar possibilidades de mudanças, para desenvolver um curso diversificado em suas vivências interventivas, de observação da dinâmica escolar, de interconexões entre os conteúdos específicos e a ação docente, dos trabalhos diários que envolvem a Educação Básica. De acordo com Almeida e Pimenta (2014), quando os professores passam por um processo formativo que possibilita

diferentes vivências relacionadas à docência, tornam-se mais bem preparados para uma atuação crítica no espaço em que realizarão suas práticas, além de terem seu trabalho sustentado em estratégias promotoras de permanente constituição da identidade docente, com a consolidação de bases que apoiam as atividades particulares ao ensino.

[...] no fundo estou tentando falar de uma mudança na forma de ver a Educação Física, uma revolução simbólica coletiva, se assim posso me expressar, que desarranje [...] estruturas cognitivas, é esse desarranjar estruturas cognitivas a começar aqui da Universidade, a começar de quem ensina, de quem está em condições de iniciar a mudança, se não começar daqui a gente simplesmente vai continuar reproduzindo e deixando que a própria sociedade vá impondo a nós o que é Educação Física, ao que ela se presta, ao que ela se deve, nós devemos construir o que é a Educação Física, como ela pode ser de qualidade, e não deixar que as diferentes expectativas de ordem política, de diferentes órgãos, venham dizer para nós o que é nossa função, o que temos que fazer e quais as necessidades e os anseios, seja na escola seja fora da escola (P10).

Este professor ressalta que as mudanças que se almejam para a Educação Física, quaisquer que sejam, devem partir da Universidade, por consequência, da formação inicial, de iniciativas dos professores, que por sua vez, também precisam reconhecer os elementos dessas mudanças, e alterar sua perspectiva em relação à área e à formação, repensar os objetivos de suas aulas e de suas decisões pedagógicas, ampliar o entendimento do curso e refletir⁷¹ sobre as concepções que carregam acerca do que consideram relevante para o ensino. Isso ainda envolve a constante revisão das próprias ideias, o que perpassa a transposição de certa imobilidade acadêmica. A partir de uma perspectiva inovadora, o professor universitário pode se perceber como um agente social, ver o acadêmico como uma pessoa crítica e a instância de ensino como um espaço de produção do conhecimento, de modo que essas percepções demandam o comprometimento com o processo de aprendizagem ao longo da vida, por meio de um movimento dinâmico de ação-reflexão-ação e da inter-relação teoria-prática (JUNGES; BEHRENS, 2015). No PPC há indicativos sobre as rupturas emergentes na área:

⁷¹ Para Anastasiou e Alves (2015, p. 31), refletir é “dobrar-se, rever, retomar... tantas vezes quanto necessário à compreensão e ao enredamento pretendido”.

Os avanços nas discussões teóricas apresentadas na produção acadêmico-científico da área, e das experiências desenvolvidas pelos professores que atuam na Educação Física, que vêm sendo socializadas em diversos congressos promovidos em diferentes regiões do país, apontam a necessidade de uma intervenção. Embora já seja possível perceber algumas mudanças, é notória a emergência de se promover rupturas significativas nesse contexto – no âmbito das políticas, da formação, da prática docente, entre outros aspectos [...] Promover impactos e rupturas nessa realidade não constitui uma tarefa fácil, mas um desafio para a formação inicial de professores que, em um futuro próximo, enfrentarão essa realidade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p. 22, grifo nosso).

Este fragmento do Projeto vai ao encontro das ideias do P10, já que nos dois registros identifica-se a premência de rever práticas do curso de formação inicial em Educação Física – Licenciatura, ação esta que é dependente dos agentes integrantes do campo universitário. As rupturas demandam um trabalho coletivo, que perpassa o reconhecimento de sua emergência pelo corpo docente, por isso caracterizam-se pela complexidade, ao mesmo tempo em que, se consolidadas, permitirão o enfrentamento da realidade (como apresentado no PPC) pelos acadêmicos de forma menos brusca. O estudo de Neira (2014) mostrou que há a possibilidade de o currículo da formação de professores de Educação Física ser, de certo modo, responsável pelo “choque com a realidade”.

Desse modo, as opções curriculares dos professores refletem diretamente nos modos de os acadêmicos perceberem e encaminharem suas ações no curso, por isso vale ouvir o entendimento dos professores em formação sobre as possibilidades de diversificar e qualificar a formação inicial. Esta é uma possibilidade para provocar rupturas no processo formativo, desestabilizando estruturas que sustentam uma licenciatura ainda muito centrada na Universidade. A proposta pedagógica apresentada no PPC é um direcionamento de como o corpo docente entende o ensino de modo geral e dá indicativos sobre o perfil profissional que almeja promover junto aos licenciandos, tema abordado no próximo tópico.

5.1.3 O perfil profissional do professor de Educação Física

Eu sempre gostei muito de esporte, só que isso é um erro, você gostar de esporte e ser um professor, você tem que gostar de ensinar. Eu gosto de ensinar também, só que eu vejo um pouco ingrata a profissão porque a gente tem que trabalhar muito pra ganhar relativamente bem, mais ou menos, então é isso que desanima na nossa profissão (A38).

Em relação ao perfil profissional do professor de Educação Física percorrido no Projeto Pedagógico de Curso, poucos registros foram codificados. Esse perfil é um dos elementos estruturantes da configuração do campo universitário, pois representa um dos objetivos da formação que se desenvolve nesse espaço social, ou seja, que características possuem os professores de Educação Física e quais são trabalhadas no processo formativo? Como o professor universitário perspectiva o perfil profissional de seus alunos? Estas questões podem ser discutidas a partir do Projeto, documento em que há o planejamento do curso, além de impressões de acadêmicos e professores sobre o assunto. Vale ponderar, entretanto, que o perfil profissional é constituído a partir de diversas experiências em diferentes tempos e espaços, e a formação inicial destaca-se como um destes momentos, por isso pode ser discutida na tentativa de qualificar determinadas ações desse processo inicial (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2016). O perfil profissional discutido nesse momento refere-se principalmente àquele pensado e almejado pelo corpo docente do DEF/UEM e apresentado no PPC. A Figura 14 demonstra quais acadêmicos também tocaram no tema, bem como o professor que o abordou de algum modo.

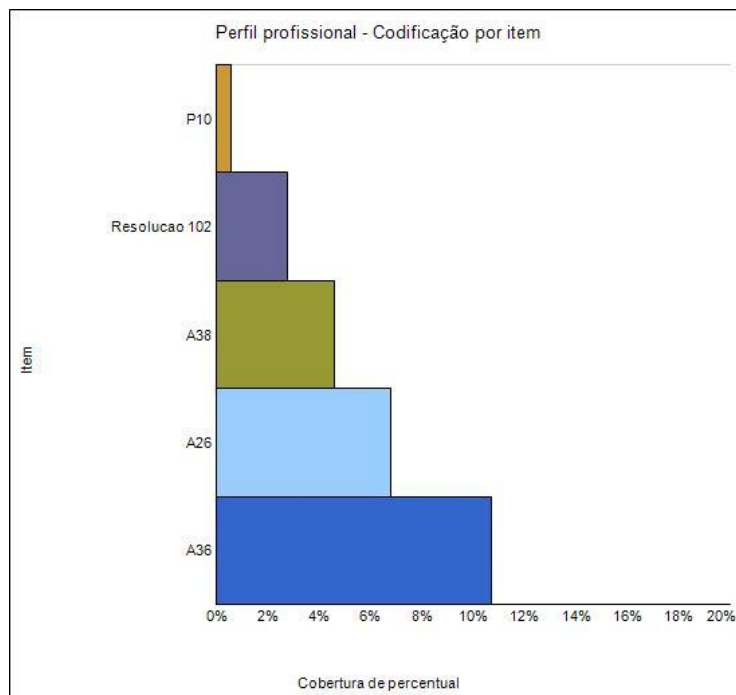


Figura 14: Fontes codificadas para a subcategoria “perfil profissional”.

Poucos acadêmicos falaram sobre o perfil do professor de Educação Física e apenas um docente comentou o assunto, mas isso se deu em função de o PPC ser a fonte mais focada nesse momento da pesquisa, por isso poucas unidades de registro de professores e acadêmicos foram codificadas nessa categoria. A partir dos eixos curriculares propostos no Projeto, já citados na discussão sobre a proposta pedagógica, há a seguinte afirmação:

Todo profissional tende a internalizar e concretizar em determinada direção todo um sistema de ideias e valores provenientes de sua formação acadêmica. Neste sentido, a partir dos eixos curriculares estabelecidos como norteadores do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física - habilitação licenciatura, entende-se que o professor de educação física deve caracterizar-se como um profissional educador, pesquisador, crítico e transformador (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p. 21).

O início do fragmento destaca que as relações engendradas na graduação, bem como as ideias ali estabelecidas, são incorporadas pelo professor em formação. Na escola ou na universidade, o professor conserva a cultura considerada legítima para aquela instância de ensino, reproduzindo atitudes rotinizadas e homogêneas, as quais são exigidas por uma prática permanente de inculcação que produz determinado *habitus*, como uma

disposição duradoura (BOURDIEU, 2013a). Apesar de o PPC não ser sustentado teoricamente pela análise sociológica de Pierre Bourdieu, percebe-se que a ideia de *habitus* vai ao encontro do que se pretende informar nessa primeira parte do registro do documento, por considerar que na formação acadêmica mobilizam-se percepções que são internalizadas de modo não objetivo e se reproduzem quase que espontaneamente, na medida em que o agente toma suas decisões, mas não tem claras as fontes que se somaram para estas atitudes. Ainda de acordo com Cunha (1998, p. 53):

As experiências de vida e o ambiente sócio cultural são componentes-chave na explicação do desempenho atual do professor, quer na categoria da reprodução quer na da contradição. O conjunto de valores e crenças que dão escopo à *performance* dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida e dão contornos ao seu desempenho. Por isso parece inócuo pensar em “modelos” de formação que possam apresentar resultados similares em todos os envolvidos.

Sobre a segunda parte do fragmento localizado no PPC, para que o professor de Educação Física seja caracterizado como um profissional educador, pesquisador, crítico e transformador é preciso que ele se reconheça em sua profissão e que, desde a formação inicial, tenha claros os condicionantes das relações que se constituem nesse campo. Entretanto, essa percepção só será clara na medida em que a formação se der em ambos os espaços de ensino – universidade e escola – pois o desvelamento do contexto docente dar-se-á apenas por meio de seu reconhecimento, com a mediação e intervenção do professor universitário. Caso contrário, o acadêmico pode recusar o ambiente escolar sem mesmo compreender esse espaço social.

[...] eu não gosto da escola, não é o que eu quero fazer. Na verdade eu desanimei muito com a área. Eu estou terminando por terminar o curso mesmo, mas por mim eu não exerceria a profissão; eu estou bem desanimada mesmo, com tudo (A38).

O professor de educação física deve ser entendido, antes de tudo, como um educador comprometido com as transformações que ocorrem na sociedade e, por dever de ofício, ele deve contribuir nesse processo. Nessa perspectiva, o professor de educação física deve desenvolver e contribuir para que os seus alunos desenvolvam senso crítico frente à

realidade social. O educador assim formado aliará sua competência técnica a um compromisso político claramente definido em favor da maioria da população, que é alijada do processo produtivo e até do seu direito à formação integral e ao lazer (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2015b, p. 21).

Ao estabelecer um paralelo entre os dois fragmentos acima, verificam-se direcionamentos opostos, pois a acadêmica relata seu desejo de não atuar na escola, enquanto no PPC almeja-se um perfil de profissional comprometido com as transformações sociais e que alie sua competência técnica ao compromisso político (claramente definido). Não parece que a formanda está terminando o curso de acordo com o que os professores objetivam no Projeto, além disso, essas características apresentadas neste trecho chegarão próximas de serem efetivas se a Universidade promover ações que a aproximem da escola, pois uma formação ampla – que parece se pretender – não será alcançada se os acadêmicos passarem a formação inicial nas salas de aula da Universidade, com raras oportunidades de vivências em outros espaços. Ainda de acordo com o PPC:

Consideramos como características profissionais os elementos de conhecimento que o professor de educação física deve ter a respeito do contexto regional, das aulas e dos alunos. Para tanto, ele necessita dialogar e discutir com pessoas e líderes da comunidade e da região sobre a realidade circundante; agir em busca de mudanças; respeitar a cultura e a realidade do contexto regional; conhecer os costumes, o folclore, as condições de vida e o regime de trabalho da comunidade; conhecer aspectos econômicos, políticos e sociais da região; ser capaz de integrar-se na comunidade; ser capaz de adaptar-se a diferentes realidades socioculturais; contribuir com o desenvolvimento cultural, social e econômico da comunidade (p. 22).

Os elementos acima destacados têm o potencial para caracterizar a formação inicial como um processo rico pela diversidade de espaços em que se desenvolve, além da multiplicidade de relações que podem se estabelecer entre os acadêmicos, os professores universitários e os agentes de outros espaços de formação (que pelo Projeto parecem extrapolar o ambiente escolar). Todavia, essas interlocuções com outros ambientes não podem se dar apenas no plano das discussões, mas sim, configurar-se também na

realidade desses espaços, o que pode ocorrer mediante observações, conversas, vivências (nos papéis de aluno e de professor), relatos, enfim, há diversos meios pelos quais a apreensão dessas diferentes realidades pode se efetivar.

De acordo com Santana (2000), as diferenças são inerentes a quaisquer grupos, de modo que o conhecimento que se apreende, por meio das relações nestes mesmos grupos, permita potencializar e valorizar os saberes mutuamente, ou seja, há uma troca possível entre os integrantes destes campos, em que o processo de *ensinagem* (ANASTASIOU; ALVES, 2015) ocorre em ambos os espaços. Nesse processo, a intenção é formar um professor para a Educação Básica que saiba planejar as ações de ensino, além de avaliar com qualidade, que organize seu tempo junto às turmas e que possa se relacionar e se comunicar adequadamente com os alunos e demais agentes da escola, que também são integrantes do processo educativo (AQUINO; BORGES, 2014). Esse é um exemplo da complexidade do trabalho docente, o qual pode ser explicado na formação inicial.

As rupturas já apresentadas no PPC, e destacadas na abordagem da proposta pedagógica, também são citadas quando se trata do perfil profissional do professor de Educação Física:

As capacidades necessárias à ação docente em educação física devem ser desenvolvidas ao longo do processo de formação inicial do futuro professor e devem estar internalizadas no professor licenciado, de forma a possibilitar uma atuação profissional comprometida com o processo educativo, o que, por sua vez, indica a necessidade de imbuí-los dos meios para promover as rupturas necessárias, com vistas a contribuir para avanços nos campos de atuação e fundamentalmente na sociedade brasileira de modo geral (p. 23, grifo nosso).

Os meios para provocar as rupturas necessárias, conforme exposto no fragmento, envolvem a integração entre a Universidade e as escolas de Educação Básica, quando se trata da formação inicial de professores. Conforme Bagnara e Fensterseifer (2016, p. 322), “precisamos avançar, e muito, no que concerne a uma EF articulada com a dinâmica curricular da educação escolar”. Os avanços necessários na área somente estarão claros aos licenciandos quando estes integrarem o ambiente escolar, espaço

interventivo do professor, de modo que este sentimento de pertencimento à Educação Básica não precisa se dar apenas depois de formado, mas iniciado já no começo da graduação, por meio de ações curriculares planejadas e acompanhadas, como a Prática como Componente Curricular. Há ainda outras partes do PPC que demandam uma formação inicial integrada à escola, como:

[...] a habilitação licenciatura em Educação Física do DEF/UEM deverá orientar uma formação pautada em pressupostos epistemológicos coerentes com uma prática pedagógica transformadora, reconhecendo e respeitando a diversidade dos alunos em seus aspectos socioculturais, evitando qualquer forma de discriminação e possibilitando o domínio de conhecimentos técnicos, pedagógicos, filosóficos e metodológicos específicos da área ou gerais, garantindo interlocuções entre os distintos campos do conhecimento. Deve ainda zelar pela dignidade do professor e pela qualidade do trabalho desenvolvido em seu campo de atuação, compreendendo o processo educacional e o contexto em que se insere a prática educativa a partir da realidade econômica, cultural e político-social (p. 26).

Fica evidente no texto o anseio por uma formação diversificada, que não abarque apenas elementos particulares da Educação Física, mas de todo o contexto educacional. Esse planejamento é condizente com as necessidades interventivas de quaisquer licenciaturas, entretanto, não indica claramente por meio de quais ações será possível atuar de modo a se aproximar do perfil profissional almejado no curso. Há acadêmicos entrevistados que percebem a complexa dinâmica da Educação Básica, e pensam possibilidades para atendê-la:

[...] o currículo consegue cumprir com a formação inicial, no entanto, hoje eu aprendi que título não conta muita coisa, que se você quer ser um bom professor você tem que ir além, e esse além pode ser uma especialização, ir trabalhar na prática, ver o que está faltando na sua prática e procurar na teoria, estudar um pouco mais, tentar ser diferente. A nossa graduação, assim como qualquer outra, ela é inicial, como você falou, ela é básica, você não vai sair daqui e ser um professor comparado a um professor que já está em final de carreira, porque ele tem uma bagagem prática, ele tem uma bagagem também teórica, possivelmente ele estudou um pouco mais além só da graduação; é o que eu vejo (AB26).

Essa acadêmica parece sentir-se satisfeita com o currículo do curso, e tem clareza da necessidade de entender que a formação é inicial, por isso não

há condições de aprofundar todos os conhecimentos integrantes da Educação Física, e ainda destaca a formação permanente como recurso para atender às exigências profissionais envolvidas na Educação Básica. O processo de formação permanente é um caminho para ultrapassar relações de dependência do professor no que se refere à produção do conhecimento e visar à autonomia pedagógica (REZER, 2007). Para a Acadêmica 26, a formação do professor envolve a experiência, a relação imbricada entre teoria e prática, em um processo que envolve as vivências do professor somadas ao estudo e à produção do conhecimento, que por sua vez está vinculada à percepção do (e reflexão sobre o) contexto interventivo – a escola.

O perfil profissional do professor de Educação Física, interpretado pelos acadêmicos, depende não só da abordagem veiculada no curso, mas também de sua experiência como aluno na Educação Básica. A análise dos significados atribuídos pelos alunos à Educação Física contribui para a compreensão das lógicas da escola e seus reflexos na valorização de determinados saberes no currículo, além disso, permite evidenciar as vivências que os alunos percebem como expressivas em sua formação, como o que consideram relevante para ser ensinado na escola (SANTOS *et al.*, 2016). O fragmento abaixo representa as impressões de uma das acadêmicas entrevistadas sobre a sua experiência com a Educação Física escolar.

Na verdade eu queria fazer outro curso, mas na minha cidade a Educação Física é um pouco precária, é a Educação Física do 'quarteto fantástico', aí na oitava série eu falei 'vou fazer Educação Física pra mudar isso e vou voltar e vou mostrar o que é Educação Física de verdade', eu era muito revoltada porque era o 'quarteto fantástico' e o 'quarteto fantástico' de bola jogada, então era pior do que já era de costume [...] Porque hoje a Educação Física não é bem vista, principalmente ali na minha região, então acho que ele deve mostrar o que é a Educação Física de verdade e que aquilo é bom para o aluno, e que ele pode fazer isso também fora da escola, e também pode se aprofundar mais (A36).

Ao mesmo tempo em que a acadêmica relata uma relação frágil que teve com a Educação Física no período escolar, reconhece a possibilidade de mudar práticas consideradas por ela inadequadas para a área no âmbito da Educação Básica, como a recorrência ao “quarteto fantástico”, termo usado na Educação Física para remeter aos quatro conteúdos esportivos ensinados com

maior frequência na escola – futebol, handebol, basquetebol e voleibol. Estes eram os únicos conteúdos trabalhados a partir do viés tradicional esportivista (MILANI; DARIDO, 2016). Foi essa a experiência que a Acadêmica 36 teve com a Educação Física, entretanto, tal prática provocou o anseio por mudar tal postura no município em que estudou. Pelo texto do Projeto, o curso possibilita uma formação inicial que contribui para esta postura diferenciada da perspectiva tradicional esportivista:

A Licenciatura em Educação Física caracteriza-se como área de intervenção pedagógica no campo formal, não formal e outros que tratam das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal na forma de ginástica, esporte, jogo, dança, lutas e outras. Trata-se de um campo profissional voltado para uma atuação docente compromissada com o ensino e com a pesquisa em conexão com as transformações político-sociais, no sentido de buscar mecanismos de interferência na realidade (p. 26).

No mesmo documento também se relata a formação inicial proposta para atingir essas características do campo profissional da Educação Física, e constituir o perfil profissional pensado pelos professores do curso, conforme fragmento que segue:

Faz-se legítimo que o futuro professor tenha uma formação ética que busque coerência entre o que pensa e o que faz, assim como uma formação democrática marcada pela construção de um processo de ensino-aprendizado em que as relações e interações humanas sejam mediadas por igualdade política, entendendo processo político democrático como construtor de condições históricas para a emancipação humana e não para o estabelecimento de relações hierárquicas e autoritárias que formam homens ordeiros e submissos (p. 26).

O texto do PPC indica proposições que remetem a um processo de formação inicial amplo e diversificado, que abarca questões políticas e sociais a partir de uma perspectiva histórica que compreende o ser humano integrado ao seu contexto de relações. Todavia, parece ser uma tarefa complexa atingir tais pressupostos, por isso há a necessidade de o curso articular de forma adequada e contextualizada os conhecimentos já produzidos sobre a área e

aqueles mobilizados e gerados no dia a dia da escola. De acordo com Tardif (2014, p. 238),

A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista.

O perfil proposto pelo curso demanda ações conjuntas entre universidade e escola. A precedência da prática é paralela a um modelo de “universitarização” da formação inicial, que prioriza o aprendizado prático-técnico da docência em espaços o mais próximos dos ambientes em que é efetivamente exercida - em contextos escolares ou de simetria invertida. A aspiração formativa do professor prático-reflexivo é a síntese dessa ideia (GARCIA, 2015).

Ainda sobre o perfil profissional, um dos professores entrevistados também se expressou em relação à percepção da Educação Física:

[...] Educação Física, o que é Educação Física, tem que ter uma perspectiva global de Educação Física porque o ser humano é global, é um ser humano ao mesmo tempo biológico, psicológico, cultural, motor, pedagógico, se o ser humano é assim, o indivíduo que faz Educação Física no seu dia a dia é assim (P10).

O professor relaciona o perfil do agente que opta pela Licenciatura em Educação Física à própria interpretação e representação da área. De acordo com Betti (2005, p. 148), “O papel da Educação Física (e não só na escola) é fazer a mediação simbólica desse saber orgânico⁷² para a consciência, levando o sujeito à autonomia crítica no âmbito da cultura corporal de movimento”. Compreende-se, portanto, que o perfil profissional desse professor de Educação Física está fortemente vinculado aos sentidos que esse agente atribui à própria área, os quais, por sua vez, precisam ser constantemente

⁷² “Na escola, a Educação Física ‘recorta’ a cultura corporal de movimento, tendo em vista a intenção de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, associando organicamente o ‘saber movimentar-se’ ao ‘saber sobre’ esse movimentar-se” (BETTI, 2005, p. 147).

revisados e refletidos, a fim de alcançar essa autonomia crítica refletida na ação docente.

O perfil profissional do professor de Educação Física, pensado pelo corpo docente e apresentado no PPC, possui elementos de um agente consciente das relações estabelecidas em seu espaço interventivo, dos condicionantes políticos que o cercam, e da diversidade das práticas corporais a serem trabalhadas nas aulas. Todavia, Bourdieu (2014a, p. 15) destaca: “todo o meu empreendimento científico se inspira na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente datada e situada”. Ou seja, a consciência de qualquer configuração social demanda a imersão no respectivo espaço dessas relações. Por isso, **as características que o curso de Educação Física – Licenciatura do DEF/UEM pretende integrar aos professores que serão formados, somente serão passíveis de constituição se estiverem diretamente relacionadas à dinâmica do espaço social de intervenção docente.**

Outra ação que integra a configuração do campo universitário é a pós-graduação, já que reflete na intervenção do professor que atua neste espaço, na perspectiva profissional dos acadêmicos e na própria organização do curso. Este assunto é abordado no próximo tópico.

5.1.4 A pós-graduação *stricto sensu*⁷³

A pesquisa suscita uma reflexão da sua prática docente enquanto professor universitário; eu acho que isso é importantíssimo (P14).

Pensar a pós-graduação como um sistema que compõe a estrutura da universidade é considerar suas implicações na formação inicial, especialmente nas ações dos professores e acadêmicos que partilham a rotina de um departamento que possui um programa de pós-graduação, e esse é o caso do DEF/UEM. A Figura 15 apresenta os dados referentes à atuação dos professores entrevistados em programas de pós-graduação.

⁷³ Aqui trataremos apenas da pós-graduação *stricto sensu*, pois ao Departamento de Educação Física da UEM está vinculado o Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL-UEM, que não abarca a pós-graduação *lato sensu*.

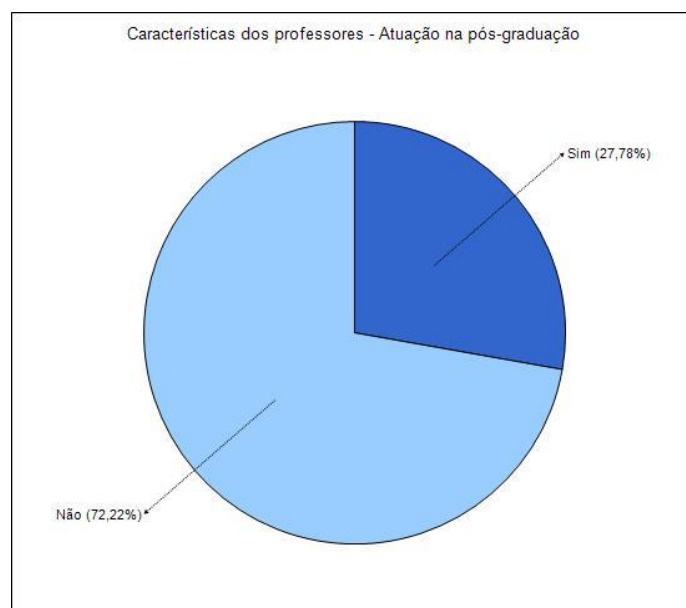


Figura 15: A característica dos professores participantes da pesquisa de acordo com a atuação em programas de pós-graduação.

De um total de 18 professores entrevistados, cinco (27,78%) integram grupos docentes em programas de pós-graduação, sendo quatro no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL-UEM e um no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Também foi questionado aos professores que não atuam em cursos de mestrado e doutorado (72,22%), se eles possuem essa intenção. A Figura 16 representa os resultados.

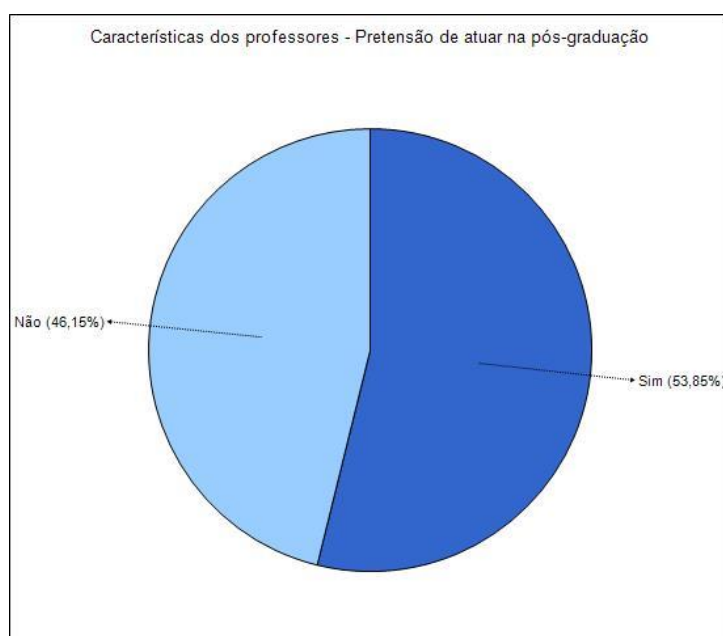


Figura 16: A característica dos professores participantes da pesquisa de acordo com a intenção de atuar em programas de pós-graduação.

Do grupo de 13 professores entrevistados que não atuam em programas de pós-graduação, sete (53,85%) declararam sua intenção de atuar em cursos de mestrado e doutorado. Apesar da escassez de tempo, sabe-se que “a concomitância da função docente com a de pós-graduação poderá representar uma via muito importante para assegurar a vinculação do estudo de mestrado ou doutorado aos problemas vividos nas escolas” (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 103). Essa é uma relação possível e uma interpretação importante sobre a relação entre a pós-graduação e os cursos de licenciatura.

Cabe destacar que as impressões dos acadêmicos e dos professores entrevistados estão fortemente relacionadas à sua perspectiva do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL-UEM (PPGEF). Desse modo, vale considerar elementos da constituição do Programa, que é marcada por tensões, próprias de quaisquer campos, inclusive do universitário.

Em 2010 começou um processo de gestão integrada entre as coordenações da UEL e da UEM na tentativa de constituir um programa de pós-graduação, assim, aproximadamente 20 professores das duas Universidades assumiram a proposta na época, sendo 11 doutores (cinco da UEM e seis da UEL), os quais atendiam às exigências da CAPES para a criação de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essa ação provocou o início das atividades do PPGEF, em 2006, como o primeiro programa associado em Educação Física do Brasil. Como em outros programas, há barreiras que dizem respeito à motivação dos professores e à diversidade de ideias sobre o produtivismo acadêmico (SORIANO; LARA, 2012), mesmo assim,

O PPGEF tem seu desenvolvimento pautado em esforços coletivos daqueles que o integram e do apoio institucional que tem procurado atender às suas solicitações. As transformações são gradativas, mas recorrentes. Cada conquista é vista como passo importante de um projeto maior, que implica no aprimoramento das atividades da pós-graduação e em sua qualificação, considerando a condição humana de todos que integram esse sistema (SORIANO; LARA, 2012, p. 73).

Por isso, ao apresentar e analisar as percepções dos professores e acadêmicos sobre a pós-graduação e o PPGEF, é preciso lembrar os condicionantes que o constituem, das tensões que marcaram sua constituição,

das barreiras para mantê-lo ativo com vagas nos cursos de mestrado e doutorado, e dos esforços dos professores que trabalham para continuar oportunizando o acesso a uma formação contínua, em que conhecimentos são produzidos, apreendidos e revisados.

Por meio das unidades de registro que serão apresentadas a seguir, é possível perceber como o Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL-UEM reflete na rotina universitária dos professores e acadêmicos do curso de Licenciatura do Departamento, mais particularmente na ação docente dos primeiros e nas expectativas acadêmicas dos últimos. Esse é um exemplo de como as estruturas se inter-relacionam, por meio de tensões, para configurar um campo. Conforme Bourdieu (2014a), a estrutura de um campo não é imutável, de modo que é possível fazer uma análise das conservações e transformações desse espaço social, que por sua vez é um campo de forças e lutas no qual se envolvem os agentes, cujas ações dependem de sua posição na estrutura do campo.

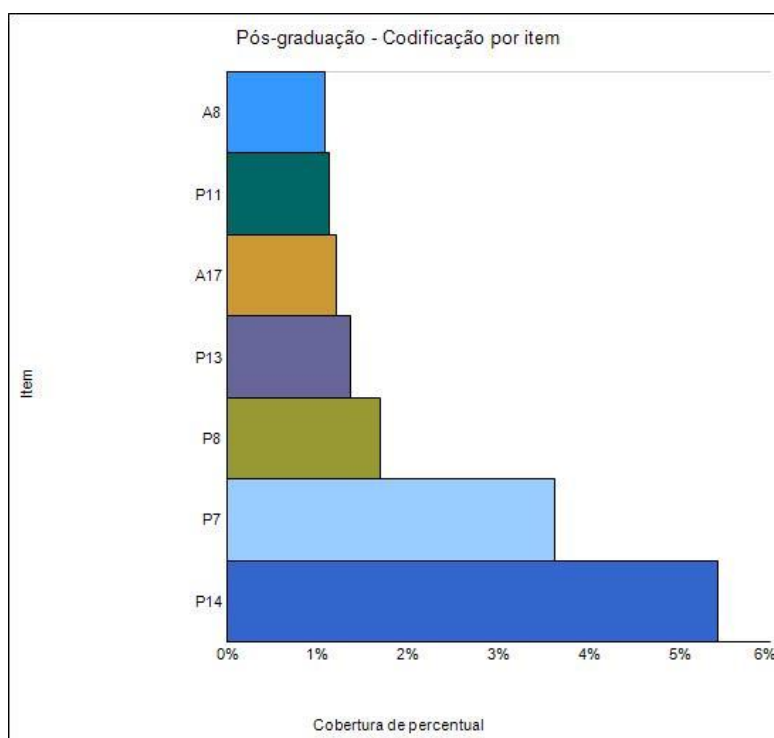


Figura 17: Fontes codificadas para a subcategoria “pós-graduação”.

A Figura 17 revela que a pós-graduação foi um tema pouco explorado nas entrevistas em relação aos demais tópicos, muito em função do próprio

roteiro, mesmo assim estes registros forneceram importantes elementos para a compreensão da dinâmica na estrutura do campo investigado.

As impressões dos entrevistados sobre a pós-graduação demonstram como estes se relacionam com o Programa do DEF e como percebem que esta etapa - possível na formação docente – pode se refletir no momento inicial, na graduação. Há argumentos que expressam as potencialidades de uma pós-graduação *stricto sensu* e aqueles que ponderam sobre as fragilidades do processo, até mesmo para a formação inicial.

Todo mundo que está na Licenciatura vai querer fazer um mestrado, doutorado, eu também quero fazer, mas mestrado e doutorado ficam na área acadêmica, não lança profissional pra área das escolas mesmo, eu acho que isso dificulta muito (A17).

O fragmento expressa a vontade da acadêmica de fazer a pós-graduação *stricto sensu*, entretanto, também representa seu receio de que não sejam explorados temas relacionados à Educação Física escolar. A princípio, há dois elementos que podem aqui ser interpretados: a distância entre a carreira acadêmica e a carreira escolar, bem como a interpretação da pós-graduação. Sobre o primeiro, Junges e Behrens (2015, p. 288) defendem que, “No caso de professores universitários que se dedicam inteiramente à docência, a carreira acadêmica, geralmente, é valorizada e enaltecida muito mais pelas publicações que realiza do que por seu desempenho em sala de aula”. A percepção da Acadêmica 17 pode ir ao encontro desta afirmação, sobre o que se vê do trabalho docente nas universidades, ou seja, destacam-se as publicações do professor ou o que exatamente ele ensina sobre o contexto escolar em suas aulas (no caso das licenciaturas) e os meios para isso? Em relação à própria interpretação da pós-graduação, de acordo com Almeida e Pimenta (2014, p. 11-12):

Desenvolve-se, nesses programas, a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e em publicações e conferem visibilidade e *status* ao pesquisador. Outras atividades, também de grande relevância acadêmica, como a orientação de outros pesquisadores ou aquelas voltadas para a aferição da qualidade das pesquisas realizadas pelos pares,

como bancas ou pareceres, são entendidas como decorrentes das competências do pesquisador. Entretanto, sua formação para a docência praticamente inexistente nos cursos de pós-graduação.

No entendimento de Lüdke e Cruz (2005, p. 98), a partir dos resultados de sua pesquisa, os programas de pós-graduação são fontes do crescimento das atividades de pesquisas produzidas por professores formadores e por seus alunos da licenciatura, de modo que as teses e dissertações podem refletir no trabalho docente durante a formação inicial. Os cursos de mestrado e doutorado podem ser ricas fontes de discussão e trocas de saberes para a intervenção docente, mas apenas quando as áreas remeterem a esse processo e quando os professores participarem destes espaços para repensarem suas práticas, seja na universidade ou na escola.

A Acadêmica 8 expressa seu desejo por atuar na escola, além de concluir uma pós-graduação: “[...] *pretendo atuar na área, mas pretendo também continuar a formação, fazer mestrado, doutorado*” (A8). De acordo com Correia e Ferraz (2010, p. 281), “A formação docente deve ser entendida como um processo inacabado, em constante movimento de reconversão, devido à natureza do conhecimento necessário ao trabalho docente na escola”. A Acadêmica 8 reconhece o mestrado e o doutorado como integrantes do processo contínuo de formação docente. Assim como os autores acima esclarecem, a formação do professor pressupõe um processo contínuo, em função das particularidades do ambiente escolar. Essa interpretação pode partir dos próprios acadêmicos, pelo reconhecimento da formação como um processo constante e integrado ao trabalho docente.

Alguns professores (f 5) também se expressaram em relação à pós-graduação e à sua relação com a formação inicial, remetendo às barreiras para atuação nesse âmbito e aos anseios/receios quanto a integração ao Programa.

[...] eu acabei de defender o doutorado, então tenho outras demandas como cargo administrativo que eu preciso me envolver e tudo mais, mas eu penso que para frente seria um bom retorno, por eu ter feito a minha formação aqui eu acho que eu também tenho a contribuir com o Departamento e com a Pós-Graduação (P11).

Eu acho que atuar na Pós-Graduação hoje no Departamento, e nós temos a Pós-Graduação aqui, na Universidade como um todo, seria você atender aos requisitos de ser um professor do Ensino Superior. Talvez, se não conseguisse se manter, mas pelo menos passar pela Pós-Graduação. Porque o Departamento hoje é essa completude, a formação inicial – a graduação, e a pós-graduação. Então seria, não só um júbilo participar, mas um compromisso na verdade, uma responsabilidade, mas que muitas vezes os crivos não nos permitem. Mas não é só isso, eu acho que pretender, ter isso como meta e buscar. Não sei se o tempo vai me permitir ainda, mas quem sabe (P7).

Os dois professores relatam a possibilidade de atuarem no Programa de Pós-Graduação vinculado ao DEF/UEM. O Professor 11 considera que essa atitude seria um meio de retornar à Universidade em que estudou os benefícios que recebeu da mesma Instituição, partilhando e ensinando os conhecimentos apreendidos por ele. O Professor 7 indica que atuar no Programa é uma das funções do professor universitário, já que no Departamento há essa possibilidade, além disso, ressalta o contentamento que seria caso participasse dos cursos de mestrado e doutorado como professor, apesar de destacar as barreiras para ingressar nesse processo. Estes professores demonstram reconhecer o Programa de Pós-Graduação como uma estrutura importante na UEM, e expõem certo desejo em integrá-lo; entretanto, de certo modo declaram restrições para entrar no *jogo*.

[...] os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social. Isso é o que quero dizer ao falar de interesse: vocês acham importantes, interessantes, os jogos que têm importância para vocês porque eles foram impostos e postos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que chamamos de o sentido do jogo (BOURDIEU, 2014a, p. 139–140).

Há professores que expressaram as dificuldades de compor o grupo docente do PPGEF/UEM. Todos eles conhecem as regras para entrar e se manter na Pós-Graduação, mas nem todos reconhecem os meios exigidos para essa integração e optam por não participar dessa dinâmica.

Logo que eu voltei do doutorado, havia uma expectativa de trabalhar com a pós, mas eu acho que o que me impediu era como eu via os professores que trabalhavam na pós sempre muito preocupados com a pontuação e a exigência da pontuação; eu acho que foi um grande fator que me limitou. Eu, por um acaso, tive uma ou duas vezes pontuação pra entrar, mas eu tinha receio de entrar e depois causar um problema para os meus colegas de eles terem que me carregar na pontuação porque havia uma divisão, não sei se isso ocorre, foi por causa disso. Eu achava que era um desgaste muito grande (P14).

A Professora 14 percebeu no corpo docente integrante do Programa o ônus de atuar nesse grupo, e de certo modo, essa visão dos trabalhos a desestimulou no intuito de ser professora nos cursos de mestrado e doutorado, mesmo nas oportunidades em que “cumpria as regras do jogo” e poderia ser uma agente nessa estrutura. Além disso, ela destacou seu receio em não sentir-se parte do grupo, quando mencionou a possibilidade de não ter a pontuação exigida para se manter no Programa.

É, portanto, natural que, a exemplo das sociedades tradicionais, os grupos de status imponham aos que neles desejam participar, além de modelos de comportamento, modelos da modalidade aos comportamentos, ou seja, regras convencionais que definem a maneira justa de executar os modelos (BOURDIEU, 2013b, p. 16).

Apesar de não serem atitudes conscientemente planejadas, os professores que já atuaram ou atuam no Programa reproduzem as normas para manutenção da Pós-Graduação no DEF/UEM, legitimando esse processo que, por sua vez, não é passível de cumprimento por todos os professores do mesmo Departamento. Esse conflito envolve a manutenção de um capital científico⁷⁴:

⁷⁴ “Segue-se que os campos são o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico: de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos, etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura. De outro, um poder específico, ‘prestígio’ pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (por exemplo, com os ‘colégios invisíveis’ de eruditos unidos por relações de estima mútua)” (BOURDIEU, 2004, p. 35).

[...] uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico (BOURDIEU, 2004, p. 26).

Entretanto, apesar das tensões vinculadas aos programas de pós-graduação na configuração do campo universitário, essa estrutura se mantém por diferentes e complementares motivos, entre eles a produção do conhecimento e a formação permanente. Sobre a formação de professores, a comunidade científica brasileira estabeleceu um campo de pesquisa considerável, por meio da produção de teses e dissertações em programas de pós-graduação, além dos artigos científicos (MAFFEI; VERARDI; PESSÔA FILHO, 2016). Vale destacar também, a complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção (ANASTASIOU; ALVES, 2015), por isso não é um processo assumido por todos os professores, já que demanda profundo envolvimento e investimento de capital científico.

Mas não basta só querer ingressar no Programa; existem outras questões, a questão da produção do conhecimento, que não é uma produção simples; não basta você ter um bom artigo, não basta você encaminhar (P8).

Ainda sobre as impressões dos professores sobre o PPGEF, percebe-se que há casos distintos: dos professores que, mesmo atendendo às regras, optam por não integrar o Programa (como P14), e aqueles que estão trabalhando para atender a estas regras, mas ainda não as alcançaram (como P7). Também há casos em que os professores pretendem atuar em programas de pós-graduação, mas não necessariamente na Educação Física.

Aqui não, eu acho que na pós-graduação em educação [...] a minha relação mais próxima com a temática mais ampla de educação, embora toda especificidade da Educação Física também, mas eu acho que as minhas convicções em pesquisas estão se guardando mais no programa da educação (P13).

[...] os professores precisam entrar no Programa; mas o como ninguém sabe responder. Então existe sim; no nosso Departamento têm professores recém doutores nesses últimos

dois, três anos, mas a perspectiva quando estão pesquisando em áreas distintas é muito difícil ingressar no Programa daqui (P8).

Tanto P13 quanto P8 não atuam no PPGEF/UEM, mas esta tem a intenção de se vincular ao Programa da Educação Física e aquela não, pois objetiva trabalhar somente em algum programa da Educação⁷⁵. Desse modo, os professores agem de acordo com suas posições no campo universitário que, por sua vez, dependem dos capitais disponíveis e de seus *habitus*.

Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade [...] o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo [...] Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições (BOURDIEU, 2004, p. 27).

Dentro da configuração do campo universitário os professores estão agindo conforme as regras do jogo. De acordo com suas possibilidades (capitais, *habitus*, posições) decidem atuar ou não, manter-se ou não no PPGEF, cuja estrutura pode refletir na formação inicial, por meio dos professores do DEF, mesmo aqueles que não integram o Programa, já que as relações no campo são interligadas.

Há diferentes conexões possíveis entre as ações na pós-graduação e na formação inicial. Como exemplo, há os professores que, mesmo ainda não atuando junto aos mestrandos e doutorandos, coordenam grupos de pesquisa com a participação de acadêmicos, em que produzem trabalhos científicos para serem publicados, sendo esta uma das exigências para ser professor na pós-graduação. Outro exemplo são os alunos da formação inicial que participam de projetos de iniciação à pesquisa com a orientação de um professor que já atua no Programa, a fim de participar de uma seleção de mestrado. Há também os docentes que se utilizam dos conhecimentos produzidos com seus orientandos de mestrado e doutorado para fomentarem discussões nas aulas da graduação. Por isso, de acordo com Valle (2007), é superficial analisar

⁷⁵ Na Universidade Estadual de Maringá há um Programa de Pós-Graduação em Educação (<http://www.ppe.uem.br/>).

quaisquer discursos sem considerar a constituição do espaço social mais amplo, que abarca as posições e os processos sociais.

Após apresentar elementos integrantes da compreensão dos professores e acadêmicos acerca da pós-graduação, algumas considerações parciais serão tecidas, na tentativa de amarrar as ideias centrais que emergiram da categoria “configuração do campo universitário”, e no intuito de estabelecer possíveis relações entre esse formato e a formação inicial, mais especificamente em relação às possibilidades para que esse processo seja revisado constantemente na busca de uma organização pedagógica que caracterize o curso de Licenciatura em Educação Física como um espaço rico pela diversidade possível apresentada sobre a área.

5.1.5 Considerações parciais

Os resultados do tópico “Configuração do campo universitário” revelaram que os condicionantes desse sistema e as relações estabelecidas nesse espaço social não são representativos para os professores e acadêmicos entrevistados, pois estes se expressaram pouco sobre como a organização da UEM, do DEF e PPGEF refletem na dinâmica da formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física. Entretanto, perceber o campo no qual intervimos não é uma ação natural, pois por sua própria lógica, o campo não desvela seus condicionantes, de modo que a constituição do *habitus* e as disposições dos agentes fazem parte de um sistema tão regulado que não se evidenciam aos seus próprios agentes. De acordo com Valle (2007, p. 125),

Contra a maioria dos sociólogos de seu tempo, Pierre Bourdieu propõe o que chama de *estruturalismo construtivista*. Por estruturalismo, quer dizer que existe no mundo social, e não somente nos sistemas simbólicos, linguagens, mitos, estruturas objetivas, independentes da consciência ou da vontade dos agentes, capazes de orientar ou de impor suas práticas ou suas representações. Por construtivismo, entende que há uma gênese social tanto nos esquemas de percepção, de pensamento e de ação, quanto nas estruturas sociais.

É justamente o que se percebe pelos registros dos entrevistados, apesar de exporem referências importantes para a compreensão de elementos pedagógicos que compõem o processo de formação inicial em Educação Física e a Pós-Graduação, não relacionam as barreiras ou possibilidades expostas com o campo em que se constituem. São raros os professores que se expressaram, de algum modo, em relação à Universidade ou os acadêmicos que a mencionaram. Como na última citação, há estruturas que independem das vontades dos agentes, mas que mesmo assim orientam suas práticas, e há também uma gênese social nestas estruturas e nos esquemas de percepção. Todavia, essa gênese é complexa pela imbricação de suas relações e, por isso mesmo, difícil de perceber e explicar. São eventuais os fragmentos sobre como os professores e acadêmicos percebem o espaço social no qual intervêm e as possíveis limitações e/ou impulsos que o campo universitário gera a partir de sua configuração. Conforme Cunha (1998, p. 14),

[...] há todo um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária. As decisões neste nível que, aparentemente, poderiam parecer estritamente pedagógicas, estão imbricadas nas decisões sobre as formas de organização e distribuição do conhecimento realizadas na sociedade. Há um arbitrário anterior que preside estas decisões e que, na maior parte das vezes, não está evidenciada na compreensão do professor universitário, nem tem sido objeto de investigações sistemáticas.

O Projeto Pedagógico de Curso era a fonte em que se esperava levantar informações pontuais sobre os caminhos adotados para alcançar o perfil proposto para o curso e para os professores ali formados, entretanto, o documento descreve uma formação ampla que abarca o conhecimento de diferentes aspectos educacionais, pensando na Licenciatura, mas não traça proposições para os professores guiarem seus planejamentos disciplinares. A ideia era que o Projeto indicasse possíveis práticas como caminhos para se chegar à perspectiva educacional defendida, por meio da exposição de ideias para uma formação inicial próxima da realidade escolar. A pergunta que restou da leitura desse documento é: Como ter uma perspectiva ampla dos aspectos políticos, sociais, econômicos da educação e uma formação crítica com aulas distantes desse mesmo espaço social – a escola? Ao que parece, e pelos

depoimentos dos professores e acadêmicos, essas decisões ficam a cargo das opções pedagógicas individuais de cada professor.

É preciso ponderar, todavia, que as Resoluções CI-CCS 102, 103 e 111/2015 que compõem o PPC foram formuladas por um grupo de professores, e apesar destes documentos terem passado, certamente, por discussões coletivas entre os professores do DEF/UEM, a redação final foi destinada a um grupo específico de docentes. Desse modo, a proposta pedagógica e o perfil profissional descritos no Projeto estão relacionados diretamente à fundamentação teórica que sustenta as ações docentes desta mesma equipe. Vale ressaltar ainda, que esse último PPC de 2015 tem, então, as características teóricas de determinados professores, o que também aconteceu com os Projetos anteriores e é o que vai ocorrer em projetos futuros, dependendo sempre daqueles que elaborarem o texto final. Em outras palavras, as proposições do documento sempre terão as marcas de suas comissões formuladoras. Contudo, vale destacar que de acordo com o regimento departamental todas as matérias relacionadas ao processo de formação e os pontos que envolvem alterações devem ser aprovados pela maioria dos integrantes do Departamento, o que nos leva a afirmar que, mesmo sendo um documento que carrega ideias e proposições de uma comissão, houve a aprovação dos integrantes do Departamento.

Os membros de uma comissão são agentes particulares que portam interesses particulares, e estes, por sua vez, são trabalhados de uma forma que tende a transformar o particular em universal (BOURDIEU, 2014b). Há a tendência, em qualquer campo, de ajustar as ações de acordo com aqueles que estão à frente das mesmas ou que possuem os capitais científico, político e simbólico para definir os trabalhos. Desse modo, “Os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso” (BOURDIEU, 2004, p. 27). No caso desta pesquisa, a definição de um documento que possui traços de seus redatores implica diretamente na ação dos professores que, por sua vez, reflete-se nos trabalhos dos acadêmicos, e numa perspectiva maior, na própria qualidade do curso, considerando que o PPC é o documento orientador dos planejamentos específicos de cada docente. Já que um dos desafios do professor universitário é “selecionar, a partir do campo científico

em que atua, os conteúdos, os conceitos e as relações; em outras palavras, a rede pretendida, composta por elementos a serem *apreendidos*” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 34, grifo das autoras), o Projeto Pedagógico poderia ser uma fonte orientadora de ações que almejam alcançar a proposta do curso, um documento que fosse constantemente consultado para a elaboração dos planejamentos específicos, que colaborasse para uma perspectiva coletiva do curso, com trabalhos que caminhem no mesmo sentido.

Havia a expectativa de que no PPC fosse descrita a organização da Prática como Componente Curricular no curso, com a distribuição das 400 horas previstas nas DCNs para a formação de professores entre os demais componentes curriculares. Entretanto, essas práticas são apenas mencionadas uma vez em cada uma das Resoluções CI-CCS 103 e 111/2015, que são as matrizes curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física, turnos integral e noturno respectivamente. Cita-se a carga horária, mas não há relações estabelecidas entre a PCC e a proposta pedagógica do curso, ou o possível reflexo desse componente na constituição do perfil profissional do professor em formação. Na apresentação das 400 horas há um número com a indicação de nota de rodapé, porém, no fim da página não há texto algum. Talvez a intenção fosse descrever de algum modo a PCC, mas não foi o que ocorreu nas Resoluções mencionadas. Portanto, verificou-se que a PCC é apresentada no Projeto de modo pontual, apenas citada na distribuição da carga horária do curso.

Em estudo realizado por Araujo e Leitinho (2014), cujo objetivo foi analisar a PCC do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, as autoras concluíram que, nesse curso, ainda é preciso viabilizar a organização das informações sobre as práticas curriculares que, no caso deles, é descrita no Projeto Pedagógico, além de discutir a não apropriação por parte dos professores sobre o conhecimento de que trata esse componente curricular. Na conjuntura do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA a PCC ainda é descrita, e mesmo assim os professores não reconhecem essa ação e não tem claros os objetivos direcionadas à ela. Ou seja, como esperar que o corpo docente do DEF/UEM pense e organize a PCC se esta nem mesmo é relatada no Projeto Pedagógico de Curso? A percepção desse componente será profundamente discutida em outros tópicos desta tese,

mas é viável afirmar que a PCC não é legitimada nos documentos de que tratam o curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.

Apesar dos poucos registros em relação a este tópico, foi possível descrever elementos da configuração do campo universitário e da formação inicial de professores, discussão que ainda será aprofundada no decorrer da apresentação dos demais resultados da pesquisa.

Mesmo ciente de que “o ato de trabalhar com o novo gera a insegurança e a resistência de professores e estudantes” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 61), para que revisões sejam realizadas na Licenciatura, os professores precisam fazer o exercício de reflexão sobre suas próprias práticas docentes, em que ruídos sejam criados no sentido de inquietar, na perspectiva de mudar ações não mais compatíveis com as exigências de trabalho da Educação Básica e que caminhem mais próximas das expectativas dos acadêmicos em relação à sua graduação. Os professores poderão assumir essa postura se ampliarem o olhar em relação ao próprio campo universitário, já que a compreensão dos condicionantes envolvidos com o espaço social em que atuam poderá contribuir para pensar ações com maior potencial de ensino-aprendizagem do que ações com abordagens que excluem as diversas possibilidades interventivas dos professores de Educação Física em aulas expositivas tradicionais. A partir dessa mudança de postura dos professores, será possível almejar mudanças na própria perspectiva dos acadêmicos em relação à Licenciatura, o que pode provocar uma futura intervenção docente mais consciente do contexto escolar. Desse modo, ruídos nas práticas do campo universitário podem provocar mudanças nas concepções e ações dos professores em formação, o que pode gerar transformações no ensino desenvolvido nas escolas. Sem dúvidas esse é um processo lento, árduo e complexo, mas que pode se iniciar na Universidade.

5.2 FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

[...] tem muito pra melhorar ainda a formação, porque eu acho que é muito tempo de curso e eles não conseguem dar conta ainda. Então, têm cursos, às vezes, que é menos tempo e você consegue aprender muito mais. Então, às vezes, fica uma coisa maçante em cinco, seis anos, e você sai e mesmo assim não aprende nada [...]. Então tinha que ser um ensino mais objetivo, focado (A33).

O convite para uma revisão nos modos de pensar e desenvolver um curso de graduação pode ser representado, ou demonstrado, de diferentes maneiras: a falta de envolvimento dos acadêmicos com as atividades propostas nas disciplinas; a baixa participação em projetos de pesquisa e/ou extensão; a ansiedade por finalizar o curso; a sensação de despreparo nas vivências de ensino; a incompreensão sobre os propósitos de determinados componentes curriculares; a dúvida quanto à necessidade de aprender alguns conteúdos; a incerteza quanto à futura atuação profissional, entre outros. Tais episódios podem se dar por diversos motivos, e um deles é a permanência de um processo pouco atrativo para aqueles que o integram, o que inclui acadêmicos e professores. A desestabilização, por vezes, é inevitável quando há a percepção geral de descontentamento quanto à rotina partilhada por um grupo. Por isso é preciso revelar as considerações dos agentes *em movimento* nessa dinâmica.

O processo de formação inicial em Educação Física – Licenciatura já foi abordado a partir de diversas perspectivas (ALVES; FIGUEIREDO, 2014; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; FOLLE; NASCIMENTO, 2010; MAFFEI; VERARDI; PESSÔA FILHO, 2016; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011, 2013; MARQUES; FIGUEIREDO, 2014; NEIRA, 2014), com contribuições importantes para a área no sentido de ampliar as discussões, repensar os currículos e revisar a intervenção docente. A ampla produção de pesquisas que tratam dos cursos de formação inicial dos professores de Educação Física pode indicar que ainda há fragilidades nesse processo ou ressaltar avanços já conquistados pela área.

Desse modo, a intenção nesse tópico é também dar destaque a esse processo, a partir do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, já que é a realidade pesquisada e o espaço social ao qual a Prática como Componente Curricular - ação em investigação - é integrada. Antes de citar propriamente essas práticas durante as entrevistas, a formação inicial e seus elementos foram indagados junto aos professores e acadêmicos formandos do curso. O campo universitário foi abordado no capítulo anterior e, agora, a discussão remete ao curso citado, palco das relações que se constituem durante o processo formativo e que é “exposto” pelos próprios atores ao

falarem desse cotidiano acadêmico, sobre seus receios e expectativas. Por meio da Figura 18 é possível observar que muitas fontes (60) foram codificadas na categoria (ou nó) “Formação inicial em Educação Física” que, por sua vez, agrega diferentes subcategorias (relação prática-teoria; qualidade da formação; *habitus* profissional; disciplinas; ensino, pesquisa e extensão).

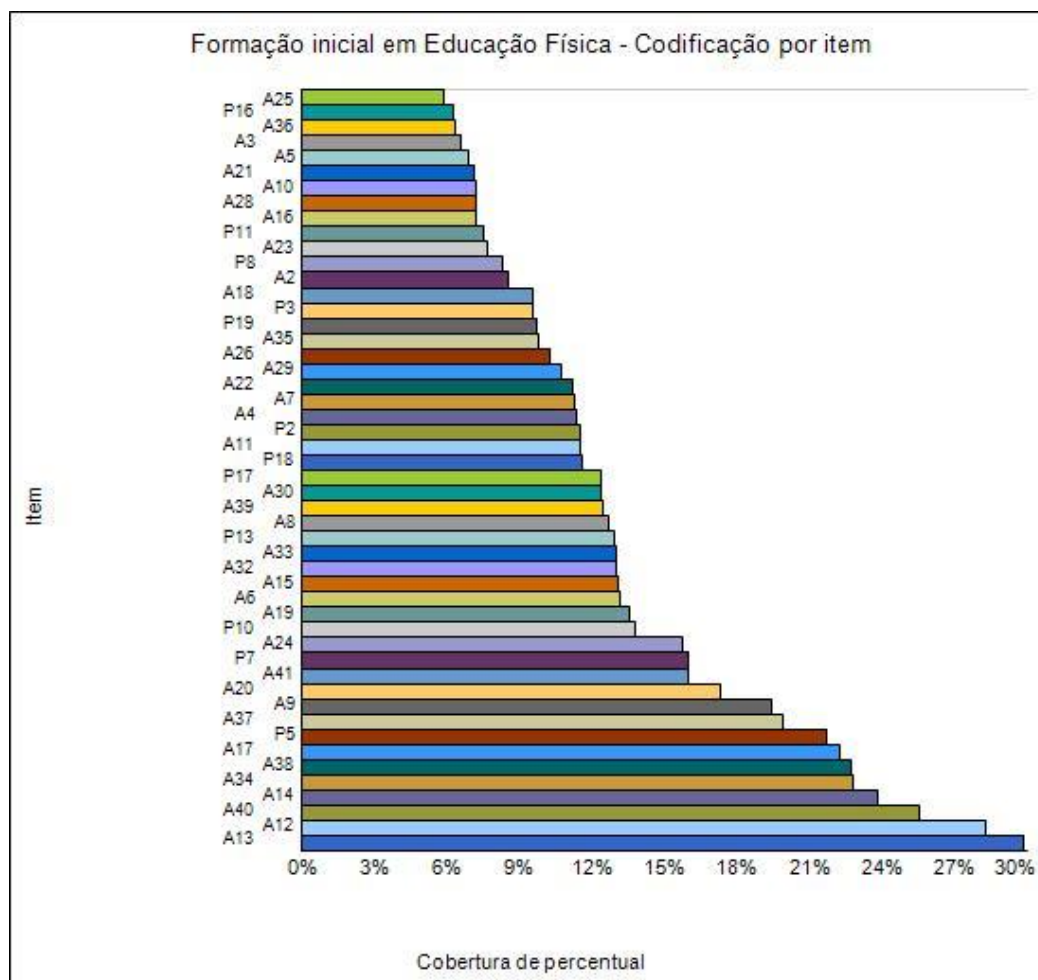


Figura 18: Fontes codificadas para a categoria “formação inicial em Educação Física”.

Há 253 referências em relação à formação inicial em Educação Física, o que significa que esse foi um tema muito explorado durante as entrevistas. Isso era algo esperado, já que remeteu a diferentes fenômenos, próprios da graduação. Os registros ajudam a compreender o encaminhamento de ações institucionais que proporcionam aos discentes vivências de ensino na Universidade e em escolas da Educação Básica, além de auxiliar no entendimento sobre a relação entre a experiência docente de licenciandos em Educação Física e a qualidade de sua formação inicial. Não é possível

apresentar todas as referências, mas o intuito foi evidenciar e analisar aquelas representativas das diferentes perspectivas sobre cada questão destacada.

5.2.1 Relação prática-teoria

Acho que essa questão teoria e prática ainda está muito separada, deveria ser uma coisa mais unificada. Eu tenho muita dificuldade, teoria geralmente está aqui na sala e prática está na quadra ou em outro ambiente, enquanto a gente poderia estar fazendo a teoria lá no ambiente, demonstrando também como acontece, porque por mais que isso aconteça tem gente que aprende de outras maneiras. Então é mais fácil a gente ter esse aprendizado de diferentes formas do que separando o que é teoria e o que é prática (A10).

A formação de professores gera inúmeras discussões que remetem à qualidade desse processo, e um dos pontos discutidos nesse âmbito é a relação entre prática e teoria. Se há pesquisas que se debruçam a incluir esse vínculo nas discussões (DINIZ-PEREIRA, 2010; FIGUEIREDO, 2004; GHILARDI, 1998; MACHADO *et al.*, 2010; METZNER, 2011; REZER, 2007), é porque essa é uma questão geradora de conflitos no campo universitário, especificamente nas licenciaturas.

Para que uma aula seja significativa é preciso que algo novo seja integrado ao universo de conhecimento dos alunos, de modo a efetivar constantemente a relação entre a teoria estudada e a realidade vivida. Tanto professores quanto alunos podem estudar aspectos teóricos baseados em experiências reais, em que se considere a prática como fonte interminável de desafios e demandas provocadoras da reflexão teórica. Por isso, trata-se de um processo educativo que considera a realidade concreta e analisa novas teorias que voltam à prática, a fim de compreendê-la melhor ou até transformá-la. Isso acarreta um processo de ação-reflexão-ação, sendo este um elemento inerente ao professor reflexivo (CARLINI, 2004).

A formação inicial nas licenciaturas carece de fundamentação teórica mais bem trabalhada e de reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas, com o intuito de possibilitar a constituição de saberes docentes imprescindíveis para a superação do distanciamento existente entre a formação inicial e a rotina escolar. É preciso, pois, que haja esquemas de trabalho integradores da teoria e da prática ao longo do processo formativo, que reflita essa relação na intervenção profissional (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Uma relação bem articulada entre as teorias que remetem à formação docente e à intervenção específica do professor de Educação Física, e as práticas possíveis na graduação, pode provocar a apreensão dos conteúdos particulares à área de modo muito mais significativo do que uma formação inicial desenvolvida quase que exclusivamente na sala de aula. Ao entender a escola e a universidade como espaços sociais de formação do professor, a relação prática-teoria já se estabelece como natural a esse processo, interpretada como uma só ação e efetivada em ambas as instâncias de ensino. “Práticas” e “teorias” se constituem de modo tão justaposto na formação de professores que nessa dinâmica é inviável tentar entendê-las separadamente.

A oposição tradicional entre “teoria e prática” é muito pouco pertinente e demasiadamente simplificadora no que se refere aos aspectos epistemológico e conceitual. A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes⁷⁶, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes (TARDIF, 2014, p. 237).

Portanto, há cuidados requeridos quanto à interpretação da gênese de “práticas e teorias”, pois o foco são os agentes no e em processo de formação, que por meio de suas ações no campo universitário já portam saberes ao mesmo tempo em que os produzem, o que também se forma concomitantemente à intervenção docente diária. Entretanto, esse entendimento pode destoar da percepção dos licenciandos e professores formadores que agem no dia a dia da universidade.

Pelos resultados que serão apresentados no decorrer deste tópico é possível perceber, no curso de Licenciatura em Educação Física investigado, como essa relação prática-teoria incomoda os acadêmicos, que se manifestam sobre o assunto de diversas formas. Na Figura 19 estão representados todos os agentes que falaram sobre o tema.

⁷⁶ Para Tardif (2014, p. 286), “os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) transmitidos pelas instituições de formação [...] devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas”.

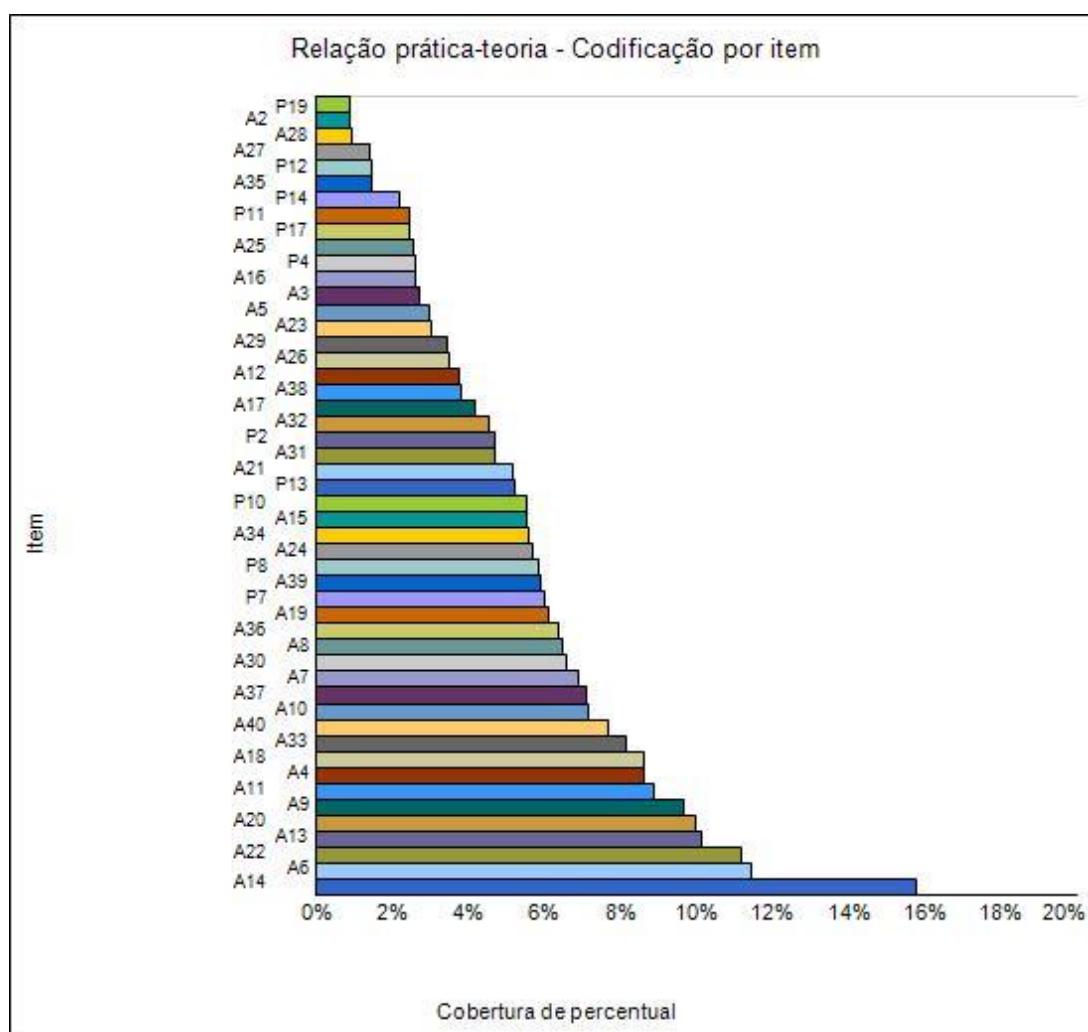


Figura 19: Fontes codificadas para a subcategoria “relação prática-teoria”.

Para iniciar a apresentação e a discussão das unidades de registro que caracterizam as impressões dos acadêmicos⁷⁷ do curso sobre o tema, a seguir é exposto um quadro (Quadro 6) com pequenos trechos daqueles que, em algum momento da entrevista, expressaram-se pontualmente no que se refere à interpretação da relação prática-teoria no âmbito investigado.

Quadro 6: Sínteses de acadêmicos no que diz respeito à sua perspectiva sobre a relação prática-teoria.

ACADÊMICO(A)	Unidade de registro
A2	<i>Eu acredito que a maioria das disciplinas, a relação entre as duas [teoria e prática] aconteceu; eu acredito que foi trabalhado bem de certa forma.</i>

⁷⁷ Pelo fato do tópico “relação prática-teoria” ter muitas fontes (52) e referências (90) codificadas, primeiramente serão apresentadas e analisadas as impressões dos acadêmicos sobre o tema, em seguida os registros dos professores.

A3	<i>Têm professores que conseguem fazer muito bem essa ligação teoria e prática, mas têm outros que não.</i>
A6	<i>Eu acho que a gente tem muita teoria. Eu não gosto muito de prática, mas a gente tem muita teoria.</i>
A8	<i>Na teoria parece que é muito simples, e na prática é muito mais complexo; é difícil, às vezes, transferir da teoria para a prática.</i>
AB11	<i>Muita teoria e pouca prática.</i>
AB14	<i>Só teoria. Muita teoria. O que é diferente na prática, que a gente tem que adaptar muito e isso não é passado, é muita adaptação.</i>
A17	<i>Eu vejo que alguns professores conseguem até trabalhar [a relação teoria e prática]; alguns poucos professores.</i>
AB18	<i>Passam uma parte teórica primeiro e depois vão pra parte prática.</i>
A19	<i>Eu percebo que em muitos aspectos a relação teoria e prática consegue se aproximar, só que não é em todos isso, não é em todos.</i>
A20	<i>Mais teoria do que prática.</i>
A24	<i>Mais teoria acredito.</i>
A28	<i>Acho que um pouco distante; deveria ter uma aproximação maior.</i>
A35	<i>Na verdade as disciplinas que são mais práticas talvez nem tanto, porque depende do professor mesmo, é mais a prática.</i>
AB39	<i>Na teoria é tudo muito bonito, só que na hora de aplicar a gente vê que é muito difícil essa aplicação das teorias.</i>
AB41	<i>Fraco, é fraco. Porque é que nem eu falei, na teoria é muito bonito, na teoria é o Mágico de Oz, e tudo funciona, tijolinho de ouro (...) na prática não; na prática é triste.</i>

Por meio dos registros é possível perceber que, de modo geral, entre os acadêmicos, há três perspectivas: 1) no curso busca-se estabelecer uma relação integrada entre prática e teoria; 2) prática e teoria são ações separadas, mas há tentativas pontuais de articulação; 3) prática e teoria são ações separadas, em que a segunda é muito mais frequente no curso e a primeira muito frágil no processo de formação inicial.

A primeira perspectiva pode ser representada por registros de A2 e A17, por entenderem que há disciplinas em que houve o esforço para uma relação próxima entre prática e teoria. Conforme Rezer (2007, p. 55), “há indicativos de anseios expressos por parte dos professores, em articular teoria e prática, ou seja, o conhecimento produzido pelo campo e a prática pedagógica”. Por mais que não seja uma iniciativa geral no curso, há preocupações em unir os conteúdos à dinâmica escolar, como a própria A2 relata: “[...] alguns professores se importavam com a escola. Às vezes

ensinavam o técnico, bem técnico, depois no segundo momento falavam na situação da escola, que a gente poderia estar atuando, trabalhando aquela disciplina". Também A8: "Os professores de algumas disciplinas buscam fazer uma relação entre a teoria e a prática escolar". Mesmo tratando teoria e prática como desenvolvidas em momentos separados, afirma que os conteúdos se comunicavam com as aulas de Educação Física escolar.

A segunda perspectiva pode ser retratada por alguns fragmentos de A3, A4, AB18, A19, A31 e A35. Estes entendem que a articulação entre prática e teoria depende muito das iniciativas particulares de cada professor e que são polarizadas em momentos diferentes.

[...] tem professor que leva a prática e junto a teoria. Só que têm aqueles que separam. [...] eu também prefiro teoria e prática juntas a separadas, porque a gente fica muito na teoria, daí vai vivenciar depois e até esquece o que foi colocado (A4).

[...] foram poucas as matérias que eu consegui associar essa questão teoria e prática, Educação Infantil ajudou muito, mas muitas vezes na teoria era muito bonitinho e aí quando você chega na prática acaba sendo diferente (A31).

A relação teoria e prática culmina em debates no campo da educação. É uma tensão que gera embates quando se remete à formação inicial de professores e à atuação profissional. Por vezes um polo é valorizado, no momento seguinte o outro polo passa a ter destaque nos discursos (MEZZAROBBA, 2016). Algumas disciplinas são interpretadas pelos acadêmicos como mais teóricas ou mais práticas, todavia, essa percepção não vai ao encontro de uma perspectiva integrada prática-teoria.

A teoria e a prática têm que andar juntas, não tem como separar, mas têm professores que acabam separando [...] eu acredito que isso causa em nós até um déficit de conhecimento, tanto da parte prática quanto teórica de determinadas matérias, e isso prejudica o nosso futuro (A32).

Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo "teóricas" e "práticas". Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 44).

Numa perspectiva de ação refletida, não há disciplinas interpretadas como “práticas”, que podem decidir ou não por abordar conceitos e fundamentos já produzidos e publicados sobre a Educação Física. Se no curso há interpretações de que determinadas disciplinas são “práticas” e outras são “teóricas”, isso pode indicar que ainda há dualidade nessa relação. Como A6 expressa: “[...] essas matérias, igual de teoria, não curto muito, você percebeu? Fundamentos não é a minha praia”. Ainda há outro registro que parece “taxar” uma disciplina como teórica:

[...] têm matérias que realmente não tem como ter prática, por exemplo, a Sociologia da Educação eu não vejo uma forma dela dar uma prática pra gente aprender Sociologia. Aí tem outras que já na grade curricular, já tem uma parte teórica de aula, depois uma parte prática. E aí, quando está pra começar a prática os professores já vão abrindo para essas discussões, pra falar que na prática vai ser assim, assim, assim, e na teoria funciona de tal e tal forma, desse jeito (AB11).

Partindo do exemplo citado por AB11, é uma concepção formada a partir do que vive no curso, entretanto, na disciplina de Sociologia é possível, por exemplo, acontecer alguns encontros com a escola acompanhados pelo professor universitário, em que os acadêmicos observariam a rotina de um período nesse espaço, anotariam suas impressões e estas seriam discutidas nessas aulas de Sociologia com foco nos pontos estipulados pelo docente responsável, como: Há relações de dependência entre o professor de Educação Física e o diretor da escola? Há relação de hierarquia entre o professor de Educação Física e os alunos? Como é a dinâmica dos alunos durante o intervalo? Alunos de diferentes turmas conversam? Como são formados os grupos nos intervalos, de acordo com os mesmos interesses, ou conforme a idade? Como é a relação entre as escolas e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação? Esses são alguns exemplos de como pode ser possível uma disciplina considerada “teórica” efetivar uma relação articulada prática-teoria, que só é viável com uma mediação muito próxima do professor universitário. Mesmo que esse docente, durante a exposição de determinados conceitos se comprometa a apresentá-los na “prática”, como essa se daria? Por meio da técnica do movimento ou explorando essa mesma

técnica a partir de como ela se dá nas aulas de Educação Física escolar? Para avançar um pouco mais, ainda é possível *ver esse conteúdo acontecendo* na escola.

[...] a teoria acho que tem que estar mais junta, não (...) está dando a aula ali prática, tem que parar e pensar, 'porque a gente está fazendo isso?', 'qual movimento que a gente está realizando?', 'qual aspecto cognitivo, social que a gente está atingindo agora com a turma?' (A27).

Esse acadêmico percebe que mesmo nas aulas consideradas por ele “práticas”, as reflexões sobre essa ação emergirão concomitantemente ao movimento, à aula. “O que caracteriza a visão de unidade entre a teoria e a prática é que, na mesma medida em que há uma distinção entre elas, ocorre unidade, que é assegurada pela concomitância de uma em relação à outra”(IZA; SOUZA NETO, 2015a, p. 99). E nesse processo a mediação do professor universitário é essencial, pois é possível que os alunos estejam na fase da visão sincrética do conteúdo ainda almejando compreendê-lo, e nesse momento o docente intervirá em busca de uma perspectiva de síntese. Lembrando sempre que esse é um exercício complexo e constante, que depende do envolvimento de acadêmicos e professores.

Quando o estudante se confronta com um tópico de estudo, o professor pode esperar que ele apresente, a respeito do assunto, apenas uma visão inicial, caótica, não elaborada ou *sincrética*, e que se encontra em níveis diferenciados entre os alunos. Com a vivência de sistemáticos processos de *análise* a respeito do objeto de estudo, passa a reconstruir essa visão inicial, que é superada por uma nova visão, ou seja, uma *síntese* (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 30, grifo das autoras).

A terceira e última perspectiva (prática e teoria são ações separadas, em que a segunda é muito mais frequente no curso e a primeira muito frágil no processo de formação inicial), pode ser representada por registros de diversos acadêmicos (A6, AB11, AB14, A20, A24, A28, AB39, AB41). A partir dessa visão, a prática é a aplicação da teoria, de modo que as duas são diferentes e nem sempre complementares. Há uma dicotomia, uma separação entre prática e teoria na Educação Física, inclusive na formação profissional (GHILARDI, 1998). De acordo com o mesmo autor, é preciso haver integração entre prática

e teoria na área por meio da práxis, que é uma prática refletida e teorizada, já que são termos dialéticos, complementares. Ainda, conforme Pimenta e Lima (2004, p. 45), “é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino que a práxis se dá”. A partir dessa afirmativa, inviabiliza-se a qualidade de uma formação inicial de professores que não entenda a escola como espaço de formação para além da universidade, já que essa prática refletida somente se constituirá por meio de constante movimento entre estas duas instâncias de ensino.

Ainda sobre as impressões daqueles que remetem à alta densidade de aulas por eles consideradas “teóricas”, destacam-se os seguintes fragmentos:

[...] têm essas discussões, mas aí a gente só vai saber mesmo como é lá na prática indo ao estágio, começando o estágio. Até começar o estágio, a gente fica só nessa conversa, conversa e não tem a vivência daquilo, dessa realidade toda (AB11).

[...] eu vejo que muitos, a maioria não tem esse conhecimento prático, e é bem necessário conhecer antes, porque daí chega no estágio, chega no final do curso você consegue fazer uma relação maior entre teoria e prática (A8).

[...] eu vejo que deveria ser já desde o começo essa relação da teoria com a práxis, já desde o começo. Têm coisas que a gente só vai entender lá no quarto ano; você viu no primeiro e só vai entender lá no quarto ano, esse negócio da teoria e da prática: ‘Nossa. Mas, então é assim, isso que o professor queria dizer quando ele falava aquilo, quando ele usava aqueles termos?’, depois de passar pela experiência que você vai ver (A19).

Percebe-se uma separação no curso, em que no início do processo têm-se principalmente aulas nas salas da Universidade e a prática se destina ao estágio supervisionado que ocorre nos dois últimos anos da Licenciatura, de acordo com AB11 e A8. Em estudo de Martiny, Souza e Gomes-da-Silva (2013), os futuros professores investigados afirmaram ser necessário mais momentos de prática no curso, e ainda declararam que por vezes a teoria não é a mesma que se aplica na prática, de modo que os conteúdos desenvolvidos nos primeiros semestres do curso deixam muito a desejar na aproximação com a realidade escolar.

A Acadêmica 19 ainda ressalta que a apreensão de alguns conteúdos só ocorre no último ano do curso, pois é quando os acadêmicos já passaram

por vivências nas escolas de Educação Básica. Ou seja, o conteúdo só passa a ser significativo para os licenciandos quando estes o visualizam *em movimento*, *acontecendo*. Esse é um dos motivos que reforça a importância da Prática como Componente Curricular, de modo que esta se efetive desde o início do curso nas diversas disciplinas, como meio de estreitar e integrar prática e teoria, que parecem ainda estarem desarticuladas no curso de Licenciatura em Educação Física investigado. Entretanto, de acordo com Araujo e Leitinho (2014, p. 97), “A aula prática por si só, não pode ser caracterizada como uma prática pedagógica ou PCC”. Desde o primeiro semestre o licenciando pode aprender os conteúdos muito próximos da realidade escolar, por meio de ações interligadas e em constante movimento: lendo, discutindo, observando, vivenciando, repensando. Ou seja, essa é uma dinâmica que pode fazer parte de quaisquer disciplinas, de forma a não caracterizar algumas como “as de sala de aula”, outras como “as da quadra”, e outras ainda como “da escola” – representada pelo estágio supervisionado.

Apesar de não haver uma relação articulada prática-teoria, há alunos que ressaltaram a importância de haver um equilíbrio entre as duas:

Eu acho pouca prática, na Educação Física pelo menos. Eles ficam muito em sala de aula, lendo muito, eles têm muito conteúdo, é bem denso a Licenciatura, eu achei [...] Eu acho que a prática não é menos importante do que a teoria, eu acho que as duas têm que caminhar juntas (AB12).

[...] eu vi que a Licenciatura fica muito dentro da sala, não pega muito essa prática. [...] É importante ter o conhecimento teórico e tudo, só que lá você vai fazer na prática, então você tem que ter o conhecimento da prática. Então eu considero tão importante quanto o conhecimento teórico, e na Licenciatura eu acho que é muito em sala de aula. [...] vão acontecer coisas diferentes lá e você vai ter que saber lidar. Eu acho que o conhecimento prático agrega demais (AB9).

Eu acredito que para executar a prática a gente precisa da teoria [...] Então, em alguns momentos não caminham no mesmo sentido. Alguma metodologia não vai dar certo (...) na teoria é lindo, na prática talvez não funcione, ou talvez eu não tenha domínio daquela metodologia, e precise me aprofundar mais na teoria, pra conseguir uma prática satisfatória (A7).

Durante o exercício da profissão docente não é suficiente possuir conhecimentos sólidos; é preciso articular adequadamente teoria e prática na

rotina profissional e saber aplicar harmoniosamente essa relação de acordo com as exigências que surgem. Essa engrenagem de solução aos problemas do cotidiano é que precisa ser continuamente discutida, refletida e formar os saberes do docente. Não se consegue esgotar isso num processo formativo, mas esse exercício reflexivo nas vivências do cotidiano da escola necessita recheiar o processo formativo. O professor precisa saber planejar, ensinar, avaliar, usar os meios de ensino, as tecnologias educativas, relacionar-se com os alunos e com os demais agentes que dividem o espaço de intervenção. Espera-se, portanto, que a formação inicial seja condizente com tais exigências (AQUINO; BORGES, 2014). Nas falas dos acadêmicos fica clara a expectativa por mais momentos que os possibilitem articular prática e teoria, que os integre ao âmbito escolar antes mesmo dos estágios e que percebam os conteúdos de fato sendo desenvolvidos.

Quando os acadêmicos foram questionados em relação à sua percepção sobre a relação prática-teoria no curso de Licenciatura em Educação Física, foram perceptíveis suas angústias em relação à possível distância entre o que aprendem na formação inicial e a realidade da intervenção do professor na escola, inclusive já na etapa dos concursos públicos para a carreira docente.

Vou prestar concurso, e o que vou fazer agora? Só aprendi a parte teórica, aprendi o que tem que ser feito, tive essa aprendizagem, mas e lá na prática, como eu vou fazer? (A13).

[...] eu estou começando a ver que coisas teóricas podem sim ser trabalhadas na prática, então está sendo bem interessante. Mas eu já estou no meu último ano, seria legal se eu tivesse pensado isso. Como eu vou trabalhar o histórico do Basquete numa forma prática? Como eu vou trabalhar o histórico do Vôlei numa forma prática? Como eu vou trabalhar o histórico da Dança numa forma prática? Como eu vou trabalhar os Fundamentos, o conceito de trabalho, e mídia, e a repercussão com os meus alunos do Ensino Médio numa coisa mais prática? Eu não sei (A5).

Porque a gente leva um choque quando entra. Porque os dois anos que a gente tem teoria. 'Não, a gente vai chegar lá e vai fazer diferente', a hora que chega na escola é: 'calma, não é assim que a gente vai fazer então', tem que repensar tudo. Por isso que a teoria tem que ser associada à prática (A4).

Talvez os cursos de formação de professores não tenham condições concretas de apresentar e explorar junto aos acadêmicos todas as nuances da Educação Básica, mas há possibilidades para minimizar os desencontros entre os conteúdos abordados na Licenciatura e as demandas profissionais do professor. Uma ação possível é estreitar relações com essas escolas desde o início do processo formativo, na tentativa de organizar encontros nesse âmbito para oportunizar observações e vivências aos licenciandos, com a mediação e acompanhamento dos professores formadores.

Também há acadêmicos que parecem ponderar sobre a complexidade do dia a dia profissional do professor e a dificuldade dos cursos atenderem essa demanda. Ou seja, apesar de haver iniciativas no sentido de aproximar as aulas trabalhadas na Universidade com a intervenção docente do professor de Educação Física nas escolas, nem sempre as ações caminham no mesmo sentido.

A teoria é linda [...]. Eu acho que a maioria das coisas que a gente vê na teoria aqui, você sempre vai ter que dar um jeito, todos os planos de aula você monta sempre vai ter uma coisa ou outra que vai ter que adaptar, nunca vai seguir a risca, então na teoria (...) sim, é lógico que você tem que ter a base, tem que saber, até pra esses casos, pra essas situações inusitadas [...] mas não é tudo que funciona na teoria que vai funcionar na prática (A40).

Por vezes os acadêmicos também criam grandes expectativas em relação ao curso, pois esperam que ao final do período de formação inicial estejam preparados para atuarem como professores de modo a enfrentarem os desafios da rotina docente, entretanto, quando se deparam com essa realidade percebem que ainda há muito a aprender. No curso de Licenciatura em Educação Física investigado os acadêmicos acabam vivenciando o papel docente na escola apenas nos dois últimos anos do curso, por meio do estágio supervisionado, e é nessa fase que percebem a complexidade do trabalho do professor.

É no estágio que os estudantes percebem com clareza que algo lhes falta. Passam então a repetir, como fazem muitos professores da educação básica, que “na prática a teoria é outra”. Durante esse processo, muitos estagiários amargam sentimentos de impotência por não saberem como elaborar

atividades capazes de motivar os alunos e que, ao mesmo tempo, atendam ao programa proposto e ao tempo disponível; ter sua autoridade reconhecida; resolver conflitos na aula; escolher o ambiente mais adequado para cada tipo de atividade; lidar com diferentes faixas etárias etc. (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016, p. 317).

As percepções da Acadêmica 39 e do Acadêmico 23 vão ao encontro da afirmativa dos autores:

[...] eu estava esperando muito do conteúdo, dessa aproximação mesmo, porque da minha parte eu tenho certo receio de criança, adolescente, então eu achava que essas disciplinas iam me ajudar a perder esse receio e não ajudaram, eu fiquei bem decepcionada (AB39).

[...] a teoria aplica muito no papel, mas às vezes quando você vai pra escola isso não tem como acontecer, porque é muito diferente. Às vezes que você vai lá, prepara um plano de aula pra tal dia em tal situação, você tem que modificar ele todo durante a aula porque não deu certo (A23).

Um dos caminhos desta pesquisa é que justamente os licenciandos em Educação Física não tenham que esperar até o fim do curso para observar, perceber e vivenciar sua futura realidade profissional. A relação prática-teoria é unificada, pois ambas se movimentam juntas no processo de formação e intervenção docente. Ainda, “a ‘costura’ entre a teoria e a prática se dá, dentre outras questões, pelo planejamento de ensino” (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016, p. 325), já nessa fase o professor pensa e organiza como efetivar essa relação em sua disciplina, não como alguma imposição, mas como uma postura inerente ao agir docente.

Além dos acadêmicos entrevistados, alguns professores também se expressaram sobre a relação prática-teoria e mais especificamente como esta se dá no curso de Licenciatura em Educação Física em que atuam. Desse modo, no Quadro 7 são apresentadas algumas das impressões destes professores sobre o tema.

Quadro 7: Síntese das perspectivas dos professores no que diz respeito à relação prática-teoria.

PROFESSOR(A)	UNIDADE DE REGISTRO
P2	<i>A gente tem que começar a não nos rotular apenas com a prática do esporte.</i>
P4	<i>Acho que prática é essencial para tudo, tem que ter prática.</i>

P7	<i>Todo conhecimento tem que ter a possibilidade do laboratório.</i>
P8	<i>Teoria não é só o que está posto enquanto uma leitura de um texto, a teoria também é uma construção da produção do conhecimento.</i>
P10	<i>Nada se constrói sem uma relação mútua entre a teoria e a prática, então isso, no meu ponto de vista, deveria ser trabalhado muito mais como um pressuposto básico de qualquer profissão.</i>
P11	<i>Eu vejo que as práticas curriculares vêm nesse sentido, colocar de maneira prática o que a gente tem aqui muito na parte teórica.</i>
P12	<i>Têm muitas coisas que na teoria funciona legal, mas na prática às vezes não dá. Então você tem que dar uns retoques pra ajustar esse conteúdo à prática do dia a dia.</i>
P13	<i>Eu acho fundamental essa relação entre teoria e prática</i>
P14	<i>Hoje eu já ouço professores do discurso dizendo a importância de se retomar as vivências práticas.</i>
P17	<i>A prática instrumentaliza a teoria, ou pelo menos, deveria.</i>
P19	<i>As disciplinas que eu trabalho são teórico-práticas [...] e a avaliação também tem sido avaliação teórico-prática.</i>

Pelas sínteses expostas, assim como os acadêmicos, os professores também ressaltam a importância de avançar no sentido de ter mais momentos “práticos” no curso, todavia, não se destaca uma relação mais articulada prática-teoria. Há diversas expressões, que por sua vez seguem várias perspectivas, mas nem sempre opostas.

O Professor 2 aponta a necessidade da Educação Física ser reconhecida pela sua diversidade, além da prática esportiva. Há aqueles que falam sobre a importância da prática (P4) e as possibilidades para o curso, a exemplo de P7 que levanta o termo “laboratório” como espaço de mobilização dos conhecimentos, também P11, que se lembra das práticas curriculares como uma possibilidade de evidenciar na “prática” o que se fala muito na parte “teórica”, e P14 reconhecendo que alguns professores “do discurso” estão pensando possibilidades para vivências práticas. Alguns docentes retomam a integração entre prática e teoria, como P10 que destaca a necessidade da relação mútua entre as duas, P13 que diz ser fundamental essa articulação, e P19 que se lembra de suas disciplinas e usa o termo integrado teoria-prática para apontar como trabalha com os alunos. A Professora 8 tratou do que entende por teoria, ao falar sobre a produção do conhecimento. O registro do Professor 12 vai ao encontro do que se destacou nas falas dos acadêmicos, sobre a distância entre os discursos da teoria e o dia a dia de trabalho nas

escolas, por isso ajustes são realizados na tentativa de estreitar essa relação. A Professora 17 destaca a necessidade de a prática subsidiar a teoria.

Inicialmente, constata-se perspectivas que remetem à desarticulação entre prática e teoria, como se acontecessem separadamente, em que se aprende uma para aplicar a outra, além do entendimento de haver momentos distintos para cada ação. Parece que as ideias sobre o tema não são exatamente homogêneas entre o corpo docente, o que pode indicar a inconsistência de uma perspectiva formativa geral no curso sobre o tema. Por outro lado, parece haver a compreensão da necessidade de um equilíbrio constante entre prática e teoria, além da tentativa de articulá-las.

Há três visões possíveis sobre a prática e a teoria: a dissociativa, a associativa e a unidade. A primeira caracteriza-se por haver uma especificidade entre elas, no entendimento de que a prática executa, age, realiza, e a teoria reflete, pensa; desse modo, as duas possuem traços opostos. Na segunda perspectiva (visão associativa), a prática é a aplicação da teoria e ambas são separadas, mas não opostas. A partir desta visão, a prática se desenvolve conforme as regras da teoria. De acordo com o terceiro viés (visão de unidade), prática e teoria são concomitantes. Esta perspectiva supera a associativa e a dissociativa porque representa uma teoria que emerge da prática. O discernimento sobre essas relações possíveis entre prática e teoria é importante quando se fala da formação inicial de professores. O trabalho docente é considerado uma atividade humana baseada na unidade teoria-prática (IZA; SOUZA NETO, 2015b).

O Quadro 7 apresenta algumas ideias dos professores que se expressaram sobre a relação prática-teoria, e fornece elementos iniciais para a discussão da perspectiva do corpo docente a respeito do tema, principalmente a partir do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM. Todavia, a seguir são apresentados outros fragmentos que fornecem mais elementos para a compreensão das percepções docentes.

Um dos professores expressou sua compreensão sobre a relação entre prática e teoria a partir de diversas vertentes. Uma delas é a necessidade de vincular a teoria à prática, de modo que a primeira não se distancie das ações do professor.

[...] essa relação entre a teoria e a prática [...] deveria pautar a ação do professor, passa pela ação docente, esse diálogo entre o que acontece em termos do que se passa dentro desse campo, desse universo científico, e as relações práticas ao qual ele se refere. O que a gente estuda aqui não é uma nuvem; a gente tende a tomar muitas vezes o conhecimento como uma nuvem que paira sobre a nossa cabeça; a gente retém isso. A realidade, a própria produção do conhecimento se formos levar a rigor, ela tem uma relação direta com os problemas práticos. Pelo menos a parcela mais reflexiva desse conhecimento que é produzido não toma essa realidade social como dada, como naturalizada (P10).

O mesmo professor ainda destaca que essa compreensão deveria pautar os trabalhos na Universidade: *“eu acho que a Universidade é importante, as diferentes disciplinas que compõem o curso de Educação Física (...) é importante ter essa dimensão de relação com a prática”*. Ao mesmo tempo, o professor destaca que essa relação não deve ser forçada, mas inerente à ação docente:

[...] tenta-se resolver um problema sistêmico, e endêmico da formação superior no Brasil procurando estabelecer ou forçar uma relação mecânica entre teoria e prática ao invés de a gente trabalhar uma relação produtiva, uma relação transformadora, uma relação, tal como eu concebo, verdadeira, extremamente retroalimentada tanto por aqueles que fazem, quanto por aqueles que recebem e se beneficiam dos programas de Educação Física e Esporte (P10).

Por outro lado, o professor reconhece que a relação prática-teoria é tão imbricada que mesmo aqueles que consideram não articular as duas, de algum modo estabelecem esse vínculo: *“esse distanciamento entre a teoria e a prática, no meu ponto de vista é um falso distanciamento, porque tanto aqueles que dizem que não fazem relação, o fazem, mesmo que sejam mecânicas e pouco refletivas, fazem também relações”* (P10). Parece, então, que esse professor tem uma visão de unidade na relação prática-teoria, apesar de reconhecer que essa perspectiva ainda não é clara entre os docentes. No movimento em que *“toda teoria incide numa prática e que toda prática desvela um referencial teórico”* (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 89), a unidade na relação é constante, e ao ser compreendida pelos professores formadores pode provocar uma formação inicial mais significativa aos licenciandos.

O Professor 11, ao falar sobre teoria e prática, lembra-se da teoria

quando a relaciona às pesquisas realizadas na Universidade, e alerta para que estas estejam mais próximas do âmbito escolar (assim como P10, quando falou que o conhecimento não pode ficar na “nuvem”):

[...] porque às vezes a gente faz pesquisas e elas ficam muito aqui no nosso âmbito, a gente lê, a gente sabe, mas e lá na escola? Muitas vezes a gente até usa os alunos, usa a escola como espaço de pesquisa e isso não volta para a escola, então eu posso ir lá fazer um trabalho sobre a utilização do espaço ou de como a escola está mais legal, cheguei a um resultado, mas eu fui para a escola, eu levei isso para a escola para eles entenderem como pode ser diferente e isso às vezes não acontece (P11).

Ao tratar do tema prática-teoria, o Professor 11 reconhece que as pesquisas realizadas nas escolas poucas vezes retornam às mesmas com sugestões e/ou contribuições. Parece que esse docente atenta para uma relação mais próxima entre a Universidade e a escola, de modo que esta também seja um espaço formativo para os alunos de licenciatura em Educação Física. A continuidade deste pensamento do Professor 11 foi apresentada no Quadro 7 e diz respeito às práticas curriculares, pois ele entende ser uma possibilidade de minimizar essa fragilidade na relação entre as pesquisas e a Educação Básica. Entretanto, ao citar “colocar de maneira prática o que a gente tem aqui muito na parte teórica”, ele direciona a “parte teórica” à Universidade e a parte “prática” à escola, o que remete à visão dicotômica associativa da relação. De acordo com Iza e Souza Neto (2015), por vezes há clara separação entre escola e universidade, em que a primeira é pautada na prática cotidiana e a segunda norteadada pelo discurso.

A Professora 13 pondera uma questão não levantada por outros professores, no que diz respeito ao cuidado com o trato teórico antes de quaisquer vivências:

[...] podemos incorrer no erro de ser só a experiência pela experiência, uma coisa, assim, sem uma base de fundamento mais sólida, e que vai acabar levando esse professor a ter uma formação muito em função da prática distanciada da teoria que eu acho fundamental essa relação entre teoria e prática, então ele vai estar aqui na Universidade, ele vai ter uma pequena carga horária para ele ir lá para a escola, nos primeiros anos, mas mesmo nesse sentido eu acho que pelo menos os estudos

em uma linha mais crítica têm se colocado contra essa prática (P13).

Apesar de a professora reconhecer a relevância da relação entre prática e teoria, parece ter uma perspectiva associativa, pois ressalta que há estudos contra as práticas desde o início da graduação e que a teoria deverá subsidiar quaisquer vivências. Na perspectiva da professora, teoria e prática não caminham necessariamente juntas, de modo que os licenciandos precisam ter a teoria na Universidade antes de passar por experiências em escolas. Ela atenta para o fato de que vivências de ensino sejam sempre pautadas em alguma teoria, mas relaciona esta à Universidade. A professora complementa:

‘Ficar nessa teoria toda não dá, então tem outro tempo, vamos para a prática, ele indo para a prática ele já vai ter elementos’. Então eu acho que é preciso aí analisar, pesar e ver quem são esses alunos que nós estamos recebendo, quais os conceitos que eles trazem, que fundamentos das experiências que ele traz, qual desenvolvimento desse indivíduo, desenvolvimento esse professor está e analisar as condições para que ele (...) Senão, na minha concepção, ele vai ter muita dificuldade para compreender a realidade e para desenvolver uma intervenção que seja significativa para formação dele e depois para atuação (P13).

É uma interpretação importante, pois não basta ressaltar a importância dos acadêmicos terem experiências nas escolas desde o início do processo formativo sem que antes o corpo docente conheça estes agentes, inclusive em relação às suas percepções de educação, de escola e da atuação docente. Conforme Alves e Anastasiou (2015), nas aulas é preciso abarcar a prática social dos acadêmicos, considerando a percepção que estes trazem sobre o objeto de estudo, de sua realidade para a aula.

A Professora 13 apresenta considerações fundamentais para a formação inicial, especialmente no que diz respeito ao cuidado que o corpo docente deverá ter com os acadêmicos antes e durante quaisquer vivências em escolas da Educação Básica, o que inclui conhecer suas interpretações sobre o contexto educacional, em outras palavras, ter um perfil discente. Ao mesmo tempo, parece não pensar de acordo com a epistemologia da prática profissional, que de acordo com Tardif (2014, p. 255, destaque do autor): “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos

saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”. Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 113), falam de profissionalidade docente, que são “os modos como a constante acomodação profissional vai permitindo novas maneiras de os sujeitos professores se entenderem como profissionais capazes de desempenhar suas funções”. Ainda conforme Diniz-Pereira (2010, p. 92), “o movimento pela profissionalização⁷⁸ do trabalho docente reafirmou a prática como *locus* de formação e de produção de saberes sobre a docência”. Como a frase sublinhada em um dos registros da Professora 13, “os estudos em uma linha mais crítica tem se colocado contra essa prática”, ou seja, também há a defesa da teoria como antecedente à prática, e parece que a professora pensa conforme esta ideia. Portanto,

[...] por mais de um século, advoga-se a favor da prática como fonte de aprendizagens múltiplas sobre a docência. Porém, ainda hoje se observa, principalmente nos meios acadêmicos, uma grande resistência em reconhecer isso e, nas instituições de ensino superior, de se utilizar tal princípio para orientar as reformas dos cursos de formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 92).

No entanto, o mesmo autor faz uma ressalva:

É importante enfatizar que tal resistência não é necessariamente negativa. Vários grupos progressistas e comprometidos com a questão da formação de professores nas universidades temem que a ênfase na dimensão prática possa reforçar as ideias conservadoras e retrógradas que limitam a formação docente ao mero treinamento de habilidades necessárias ao ensino, ou seja, concepções meramente técnicas e instrumentais sobre a formação de educadores (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 92).

Essa afirmativa parece ir ao encontro da interpretação de P13, que tem receio de o curso focar práticas e fragilizar as teorias da educação durante as aulas. Por isso é importante o reconhecimento da unidade prática-teoria em

⁷⁸ “A profissionalização da ocupação de docente é um fenômeno mundial que é discutido há aproximadamente 40 anos, com um aumento de interesse desde o início dos anos de 1990. Na intersecção dos campos de atividades profissionais, que são o ensino no meio escolar e a educação física tomada em seu sentido amplo, os docentes de educação física buscam, desde 1996, um reconhecimento profissional, através de medidas concomitantes apoiadas pelos educadores físicos e pelos representantes do corpo docente” (DESBIENS, 2005, p. 89).

ações que provoquem essa imbricação e não o distanciamento.

Avançando nos relatos dos professores, P14 tem um entendimento diferenciado em relação à P13:

Eu acho que anteriormente isso enfraqueceu muito, a vivência prática, dos alunos nos conteúdos específicos da Educação Física, teve um enfraquecimento. Ela ficou muito fragilizada, em detrimento de um discurso teórico. Então se conversava muito e vivenciava-se pouco o conteúdo conversado (P14).

Na interpretação dessa professora, o curso de Licenciatura em Educação Física ainda precisa avançar com mais vivências, e essa perspectiva caminha no mesmo sentido da compreensão dos acadêmicos deste curso, que de modo geral estão satisfeitos com os conteúdos discutidos nas salas da aula da Universidade, mas insatisfeitos com as oportunidades de experiência de ensino e contato com a Educação Básica.

Em relação aos achados da pesquisa de Cunha (1998) sobre a relação teoria-prática, a autora destaca os seguintes pontos: a apropriação do conhecimento parte da reflexão e da discussão de problemas reais; é preciso conceber a unidade teoria-prática, em sua relação de autonomia e dependência mútua; os problemas reais são mais significativos do que as simulações; os conhecimentos produzidos são sempre provisórios porque partem de um processo (que é a revelação de um movimento, em que o contexto e os sujeitos estão em constante interação e mudança). Ou seja, ao investigar diferentes cursos de graduação e o ensino universitário, a autora percebe que se a relação teoria-prática for compreendida e consolidada como uma unidade, a formação inicial será mais significativa para os acadêmicos, já que nesse viés de problemas reais – do dia a dia profissional – são problematizados nas aulas, os quais, por sua vez, partem de observações e vivências *in loco*.

A Professora 17 defende que a prática instrumentaliza a teoria, e que aquela, por sua vez, poderá ser representada pelos projetos de extensão do curso de Educação Física direcionados à escola. É uma ideia interessante, já que a relação prática-teoria não se dá apenas nas disciplinas, mas também em outros componentes do curso, como os projetos. Entretanto, novamente percebe-se uma perspectiva dicotômica, já que separa teoria e prática.

Então eu acho, pensando assim agora, em hipótese, que a prática instrumentaliza a teoria, ou pelo menos, deveria. Paralelamente, a 'extensionalização' do currículo vai ser uma saída importante, porque aí a gente vai destinar os alunos para os projetos que eles tenham interesse, e esses projetos vão ter que enriquecer ou ser enriquecidos dentro da escola (P17).

O Professor 2, ao tratar da questão prática-teoria, remete aos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física:

[...] a gente tem que começar a não nos rotular apenas com a prática do esporte, ou da ginástica ou da luta como prática, a prática pela prática, você pode ver o nosso currículo você tem história, você tem filosofia, você tem bioquímica, você tem um pouco de química, você tem anatomia, biomecânica, tem física atrelada, você tem análises estatísticas que têm matemática junto, ou seja, toda a atuação e formação profissional ela não é unicamente a prática quanto a prática. Se você olhar um pouquinho a evolução dos currículos em Educação Física você vai perceber muito claramente isso, que eram extremamente carregadas com prática e muitas vezes na prática você era muito bem treinado por essa produção, você conseguiria atuar como profissional, treinar equipes esportivas ou mesmo na área da dança, na ginástica (P2).

Esse professor parece ter receio de que a Educação Física se caracterize apenas pelas práticas corporais, e espera que seja reconhecida por trabalhar com outras áreas, como filosofia, anatomia, física, matemática. Esclarece que a Educação Física é composta por diferentes áreas de conhecimento, que se articulam durante o ensino. Ele também lembra o espaço da prática nos currículos da Licenciatura. Conforme Rufino e Souza Neto (2016), a complexidade da área provoca a necessidade de múltiplos modelos de prática, os quais constituirão o currículo. Parece que o Professor 2 tenta explicar a diversidade de áreas que integram os saberes do professor de Educação Física, mas ainda numa visão dicotômica de teoria e prática, por relacionar esta às práticas corporais.

A Professora 4 tenta explicar sua perspectiva de prática e teoria, enaltecendo sua postura de expor aos acadêmicos uma visão de dependência entre as duas ações:

[...] tem a teoria e a prática na escola [...] eu falo para os meus alunos: 'gente, não é só teoria' [...] teoria é bom que você tem que ter base para enfrentar [...] praticando eles vão entender a parte teórica, por que eu tenho que saber a teoria (P4).

Já o Professor 7, ao falar de suas aulas, explica como busca articular prática e teoria: *“Então, fazer a aplicação do conhecimento é fundamental pra você fazer essa via de mão dupla entre o conceitual, na teoria, e a prática, o que realmente vai acontecer”*. Esse professor interpreta que teoria e prática se constituem numa relação de dependência, e esse registro parece ser o mais próximo da perspectiva de unidade prática-teoria. Todavia, o termo “aplicar” de certa forma fragiliza essa relação mais imbricada, já que parece uma ação separada que antecede a prática, quando na verdade há teoria na prática e prática na teoria, elas são concomitantes e não têm ordem de ação. Conforme Ghilardi (1998, p. 5), “tanto a teoria quanto a prática referem-se ao conhecimento, seja ele aplicado ou não”.

Por fim, a Professora 8 lembrou da escola quando remeteu à relação prática-teoria:

Então, uma das coisas que eu tenho observado muito, que eu acho que a gente vai ter que repensar para o próximo ano [...] em fazer algo para os professores da Educação Básica, porque eles sentem muita falta disso, de contar história, contar a vivência, contar a experiência, que seja um relato, que seja uma ação, que seja um momento, que seja, não importa o que seja, mas em que momento eu posso ser ouvido? Porque a gente entra num processo de pensar a formação na carreira docente, todo mundo critica, o profissional no fim da carreira ele já chutou o balde, não é bem por aí. Mas em que momento ele está sendo ouvido também? Qual é a discussão que ele pode trazer? Porque aí é uma relação teoria e prática, e eles têm uma prática extremamente grande, quem disse que essa prática não é teoria? (P8)

Um dos pontos importantes deste registro é o destaque para a necessidade de aproximar Universidade e escola por meio de convites a professores que trabalham na Educação Básica para que participem de aulas no curso de formação inicial em Educação Física, relatando sua experiência no âmbito escolar, de modo a expor sua perspectiva sobre a realidade de trabalho docente e os elementos que constituem essa profissão. A Professora 8 finaliza esse trecho afirmando que esse é um caminho para estreitar a relação teoria e

prática, sendo esta muita próxima ao trabalho do professor na escola. Desse modo, essa professora também parecer ter uma visão de unidade prática-teoria. De acordo com Antunes (2012), a partir da LDBEN 9394/96, as Instituições de Ensino Superior poderiam elaborar seus Projetos Pedagógicos a partir da interação entre o contexto social e o espaço interventivo. Essa oportunidade favoreceu um viés reflexivo sobre o processo de formação inicial em Educação Física, cujos documentos orientadores foram elaborados de modo a garantir a indissociabilidade teoria-prática.

Conforme a Resolução CNE/CES 07/2004, Artigo 10: “A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da *prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares*” (p. 4, destaque do documento), e no primeiro parágrafo: “A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso” (p. 4). Conforme a Resolução CNE/CP 02/2002, a articulação teoria-prática deverá ser destacada no projeto pedagógico de curso e garantida por meio da PCC, do estágio, das atividades complementares e dos demais componentes curriculares. Ainda, conforme a Resolução CNE/CP 02/2015, a unidade teoria-prática será um dos princípios norteadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada de professores.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, na Resolução nº 102/2015-CI/CCS:

[...] para articular a teoria e a prática, faz-se necessário compreender que todo o fazer implica uma reflexão e que toda reflexão implica um fazer, o que permite considerar que, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer, deve compreender o que faz (p. 21).

A necessidade de ter como fundamento a associação entre teoria e prática exige que neguemos um pensamento prático utilitário em que a lógica de causa e efeito imediata oriente conclusões reducionistas e inconsistentes. Como toda prática humana é pensada, as necessidades da realidade impõem ao ser humano pensar para intervir e transformar essa realidade, sendo este processo de caráter histórico e não imediato [...] Teoria e prática se afastam quando a realidade se mostra e é analisada por referenciais utilitários. Assim, romper com a

razão instrumental é um imperativo de ação urgente, pois esta é responsável pelo pensamento do senso comum que insiste em separar teoria e prática e ter somente o “como” para sustentar uma intervenção. Contudo, aliar teoria e prática exige uma atitude filosófica em que não apenas o “como” esteja presente, mas também “o quê?” e o “por quê?” em suas interconexões. Esta é a possibilidade de elaborar um fazer pensando e um pensar fazendo (p. 25).

Nos dois fragmentos expostos do PPC, representa-se uma perspectiva de unidade na relação prática-teoria, em que ambas se constituem ao mesmo tempo na ação docente, o que exige do professor formador uma postura reflexiva em todos os momentos de sua intervenção profissional. Entretanto, esta não parece ser uma tarefa simples, já que pelas entrevistas junto aos acadêmicos e professores do curso, foi possível perceber que não há uma visão homogênea dessa relação entre teoria e prática, além disso, nem sempre as impressões vão ao encontro do que apresenta o Projeto Pedagógico sobre o tema.

De modo geral, a interpretação é de que os acadêmicos percebem as ações ainda separadas nos trabalhos do curso e destacam a fragilidade da “prática”, que na perspectiva deles está relacionada à ação interventiva do professor de Educação Física nas escolas, ou seja, o corpo acadêmico parece sentir falta de mais momentos em que possam *ver e fazer o conteúdo acontecer* ao mesmo tempo em que reflitam sobre essa mesma ação, parecem, então, querer *sair* das salas de aula da Universidade e *encontrar a escola*⁷⁹. Os professores demonstram compreender a importância da relação de unidade prática-teoria, mesmo que nas falas alguns deixem transparecer a visão dicotômica dessa relação, ao falar de “aplicação da teoria”, “aplicação desse conhecimento” ou “a vivência prática”. Mesmo assim, eles buscam apresentar um viés mais articulado, além de destacar a importância dessa interpretação no dia a dia do curso.

Rezer (2007, p. 52), lembra que:

Obstante a isso, “recolher-se” parece não ser a melhor alternativa. Silenciar, muito menos. O que se faz necessário neste momento é encarar os desafios que se arrastam há tempos, problemas mal resolvidos, tal como a dicotomia teoria

⁷⁹ Essa ideia será mais explorada por meio de outros resultados que serão apresentados e analisados nos próximos tópicos da tese.

e prática.

Apesar dos esforços que parecem existir para de fato unir prática e teoria, os registros dos acadêmicos demonstram a fragilidade dessa relação no curso, por isso defende-se a necessidade de enfrentar essa dicotomia que há no processo formativo. Mas o enfrentar significa reconhecer o problema e minimizar as resistências, o que necessariamente parte da postura docente. A ideia é:

[...] desestabilizar, questionar as certezas, desacomodar, fazer com que sejam associados aspectos da prática que até então se encontram separados; trabalhar com a diversidade; divergir do senso comum; enfim, romper com práticas perpetuadas e sem espaço para a inovação (ZANK *et al.*, 2011, p. 14).

Concomitantemente a esse processo de *desestabilização*, há o planejamento de ações para efetivar a unidade prática-teoria, sendo uma delas a Prática como Componente Curricular, já citada nos documentos normativos como uma possibilidade para a articulação defendida neste tópico da pesquisa. Por meio dela é possível *intervir-refletir-observar-produzir*, em um processo constante, não hierárquico e dinâmico.

5.2.2 Particularidades da formação inicial

Gostaria de acrescentar apenas que eu gostaria muito que a Universidade, os professores do nosso curso tivessem maior participação na nossa vivência na escola (A21).

Ao falar sobre a formação inicial em Educação Física, a qualidade desse processo é um tema que requer visibilidade, principalmente quando a perspectiva parte dos agentes integrantes – acadêmicos e professores. Este tópico envolve as percepções gerais sobre as potencialidades do curso, bem como sobre as fragilidades que mais se destacam na rotina acadêmica. As entrevistas forneceram subsídios para ressaltar aspectos que podem ser mantidos e até ampliados no curso, e outros que poderiam ser revistos.

Entre outros elementos, neste tópico serão abordados os seguintes pontos: a privação de encontros com a realidade escolar; a complexidade desse âmbito; reconhecimento das boas iniciativas no curso; empecilhos para um Departamento que oferece dois cursos de Educação Física (Licenciatura e

Bacharelado); o anseio por mudanças em determinadas posturas docentes; a alta carga de trabalho do professor universitário; o excesso de atividades curriculares que podem estar prejudicando a qualidade da aprendizagem; a relação entre a qualidade da formação inicial de professores de Educação Física e o contexto educacional.

Em relação à formação docente, a partir de suas particularidades, tensões e intencionalidades diversas, o foco das discussões recai na qualidade da formação dos futuros professores, o que envolve a melhora da educação em seus vários níveis de ensino - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além do Ensino Superior (MEZZARROBA, 2016).

Na Figura 20 é possível perceber ser alta a frequência de registros codificados em “particularidades da formação”, com 37 fontes e 71 referências, por isso não é possível apresentar todos os fragmentos, entretanto, serão destacados aqueles representativos e que possuem forte relação com os pontos mais abordados, expostos no parágrafo anterior.

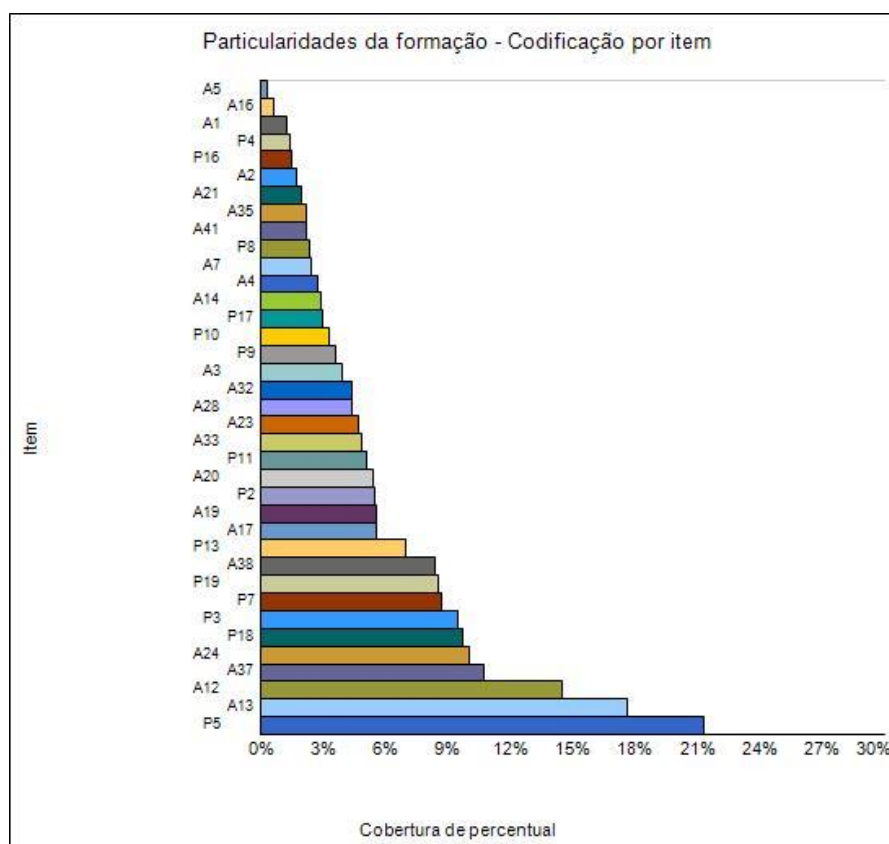


Figura 20: Fontes codificadas para a subcategoria “particularidades da formação”.

O primeiro aspecto a ser exposto diz respeito aos destaques para mais momentos de conhecimento da realidade escolar durante o processo de formação inicial, conforme comentário do Acadêmico 1: “*eu acho que nós, como futuro professores, precisávamos ter noção de como é a realidade*”. Também nesse caminho, uma acadêmica relata que alguns de seus colegas não se lembram das vivências que tiveram durante o curso, e que ela buscou aproveitar todas as oportunidades de experiência possíveis e oportunizadas na Universidade:

[...] todo mundo acaba tendo uma ou outra que seja, mas não se lembra, também é tanta coisa, e pra muitos fica uma experiência muito rasa, pra mim eu achei interessante porque como eu não tinha muita experiência na área, então eu procurei aproveitar, procurei ir de corpo e alma, com intensidade pra estar vivenciando aquele momento. Então, foi importante, tem que ter mais frequência, tem que mudar o modelo, a estrutura de muitas coisas aqui, pra proporcionar essa certa frequência, mas, perfeição no mundo humano não tem como (A19).

Ao mesmo tempo em que relata a importância da experiência durante a formação inicial e destaca a necessidade de serem repensados alguns modelos no curso, a acadêmica reconhece a dificuldade de modificar algumas estruturas, no sentido de que não é possível alcançar a perfeição quanto à abrangência de todos os detalhes da vida profissional de um professor. Tal entendimento é reforçado pelo seguinte registro:

Mesmo que a gente tenha bastante carga horária, o curso no todo não dá conta. Não iria dar conta porque humanamente eu acho impossível fazer um curso perfeito e desde o primeiro ano já suprir toda a carência; é um processo de erro e aprendizagem (A19).

Ou seja, essa acadêmica pondera sobre as limitações humanas e institucionais que impedem o curso de atender às demandas profissionais, abordando-as junto aos acadêmicos. Conforme Lüdke e Cruz (2005), investigações sobre cursos de Licenciatura revelam as limitações envolvidas em sua estruturação, o que pode refletir na abordagem sobre o trabalho docente.

Continuando a apresentação daqueles que destacam a importância de maior reconhecimento da realidade escolar para qualificar o processo formativo, a Acadêmica 2 expõe:

Eu acredito que essas experiências vêm pra somar e sempre enriquece a nossa formação, porque, por exemplo, eu tive um momento desse. Talvez se em alguma outra disciplina nós fossemos até lá é bom, porque são experiências e eu acredito que nunca é demais.

Apesar de valorizar as experiências na formação, A2 esperava por mais momentos destes durante todo o curso, em diferentes disciplinas. Isso é um indicativo de que essas ações são pontuais na Licenciatura em Educação Física investigada. Também como destaca o Acadêmico 28: “*podia fazer uma aproximação maior, com mais experiências [...] só que fora da sala de aula, podia ter mais*”. No mesmo rumo sobre a defesa das vivências nas escolas de Educação Básica, a Acadêmica 3 ressalta que estas poderiam ser oportunizadas desde o início do curso:

[...] têm pessoas que fazem a graduação até o segundo ano, na hora que chega no terceiro ano e vão para o estágio falam: ‘não, não é isso que eu quero fazer da minha vida’. Então se você fosse desde o começo, talvez já saberia, ‘eu vou querer ser professor ou não vou’ [...]. Se você for desde o começo, você estará mais próximo da realidade escolar, não sei, acho que até na sala, as discussões seriam mais realistas, não tão idealizadas como a gente acha, como a gente faz geralmente.

Essa acadêmica pontua três questões importantes para a qualidade da formação inicial do professor de Educação Física: 1) o espanto com o trabalho docente no estágio supervisionado; 2) a decisão de *ser professor*; 3) a proximidade com a realidade escolar desde o início da graduação. Estes pontos se articulam no argumento da acadêmica. Ela ressalta que os licenciandos *descobrem* a escola somente no estágio supervisionado, que no caso deles acontece a partir da segunda metade do curso, e essa descoberta por vezes acaba causando certo desconforto por estarem iniciando a experiência como professores em um ambiente complexo e desafiador. Nesse momento alguns se perguntam se essa é realidade que almejavam para seu

futuro profissional, mas acabam enfrentando e terminando o curso, mesmo com todos os reveses.

A acadêmica defende esse *encontro com a escola* desde o início do processo formativo não só como um caminho para tornar mais *real* a formação, mas também para ajudar os licenciandos a se decidirem em relação à sua atuação profissional. Esses são alguns dos fundamentos que apoiam a defesa da Prática como Componente Curricular no curso. Desse modo, as ações de formação relacionadas à observação, discussão e elaboração de aulas são mais expressivas ao licenciando quando efetivadas a partir de uma situação real, contextualizada e integrada ao futuro espaço social de intervenção docente (MAFFEI, 2014).

No mesmo rumo da A3, se expressa a Acadêmica 4:

[...] a gente fica impactado, é uma realidade muito diferente do que a gente imagina. Agora não, do terceiro que a gente já vivenciou pro quarto não é tanto. Mas a gente estuda os dois anos sem conhecer onde vai atuar, aí é complicado.

Ela afirma que o impacto com a realidade escolar é minimizado do terceiro para o quarto ano do curso, já que passaram um período frequentando a escola durante o estágio. No entanto, quais são os motivos pelos quais esse contexto e suas nuances não podem ser desvelados aos discentes já no primeiro ano do curso?

Nesse sentido, parece que alguns professores perspectivam essa possibilidade e entendem a importância dessa aproximação entre universidade e escola, como P11: *[...] os professores precisam ter em mente o real papel dessa proposta de aproximar a universidade da escola, da escola e da universidade, e os alunos terem uma formação diferenciada.* A Professora 13 também concorda com essa ideia, ao mesmo tempo em que atenta para que essas ações sejam bem planejadas no sentido de os acadêmicos terem um subsídio teórico antes de frequentar a escola.

[...] sem dúvida nenhuma essas experiências são importantes, mas eu penso que em nenhum momento ela deve ser sem esse fundamento teórico, então é preciso ter uma articulação muito boa para que ele consiga ir lá para o desenvolvimento da experiência - a realidade escolar - e ele tenha mais subsídios para compreender aquela realidade, o que é ser professor, ser

entre aspas, professor dentro do contexto mais amplo da educação (P13).

Esse registro contempla a defesa de uma formação inicial que abarque uma fundamentação teórica sólida, e que esta, por sua vez, balize a experiência dos licenciandos nas escolas de Educação Básica. Portanto, é importante que “a realidade do trabalho docente seja problematizada para ajudar os estudantes na compreensão dessa realidade podendo também muní-los de possibilidades de enfrentá-la” (SOARES JÚNIOR; BORGES, 2012, p. 181). Todavia, parece que nem todos os professores pensam ser uma responsabilidade coletiva aproximar os acadêmicos da escola, conforme registro do Professor 7: *“Eu acho que é uma situação sem a qual a formação vai ficar um pouco frágil. Talvez não seja em minha disciplina, mais que tenha uma carga horária, uma quantidade aí pra que possa experimentar essa experiência do campo”*. Ou seja, o professor entende a importância de vivências para qualificar a formação inicial, mas aparenta relegar essas oportunidades a disciplinas específicas. De acordo com Junges e Behrens (2015), docentes e universidade precisam ultrapassar as limitações que impedem ações formativas e inovadoras juntos, de modo que cada um assuma a sua parcela de responsabilidade.

Há uma professora que afirmou ser mais significativa a aprendizagem quando ela ocorre por meio de vivências no contexto interventivo:

[...] se eu perguntar pra você do seu estágio, você vai lembrar, ou de um fato muito bom, ou de um muito ruim, você vai lembrar de uma criança que se apaixonou, uma criança que você odiou, mas o estágio vai te remeter a alguma coisa. Enquanto que se a gente falar de determinada disciplina do primeiro ano, você vai se esforçar pra lembrar quem foi o professor que ministrou a disciplina. Se eu te fizer perguntas: ‘o que você estudou em tal disciplina?’, você vai ter que fazer um esforço pra resgatar, e quando a gente fala do estágio, e aí automaticamente você fala da prática curricular, é o que remete à lembrança. Isso é construção histórica do saber, acho que se dá de uma maneira mais eficiente. Não sei se eficiente, mas ela se constitui melhor (P8).

A Professora 8 cita a validade do estágio supervisionado para a constituição dos saberes docentes e também remete às práticas curriculares como possibilidade de conhecer a escola no papel de professor. Para ela são

vivências marcantes na formação, ao mesmo tempo em que são significativas para a aprendizagem do futuro professor, pelo fato destes adentrarem o contexto em que os conteúdos da Licenciatura em Educação Física emergem, são produzidos e desenvolvidos. De acordo com Felício e Oliveira (2008, p. 227), “Ser um espaço/tempo de construção de aprendizagens significativas no processo de formação prática de professores é um dos objetivos centrais do estágio enquanto componente curricular obrigatório”, o que também pode se dar por meio da PCC, desde o início da formação do licenciando.

Por fim, o Professor 8 também declara ser favorável a vivências dos acadêmicos durante a graduação:

Acho que toda experiência que o acadêmico possa ter, além, fora do curso, das aulas, eu acho bastante rica, porque às vezes a gente fala assim: ‘o aluno entendeu bem, ele tem domínio do conteúdo’, mas ele não tem essa experiência na prática, e até ele passar por essa transição, pode enfrentar muitas dificuldades. Então, ele já vivenciando isso durante o curso de Educação Física, penso eu que depois de formado, sairá com muito mais segurança pra encarar esse trabalho que é bastante desafiador dentro das escolas.

Além de reconhecer a complexidade do trabalho nas escolas, o professor admite a necessidade de o acadêmico experienciar atividades docentes para além dos trabalhos desenvolvidos na Universidade. Conforme Marcon, Graça e Nascimento (2010), ao longo da formação inicial o estudante enfrentará estímulos dos contextos universitário e profissional, e as diversas experiências auxiliarão na consolidação de conhecimentos para o ensino, além da possibilidade de determinar caminhos da formação docente e profissional.

O próximo aspecto que remete à qualidade da formação inicial em Educação Física é a complexidade da realidade de trabalho do professor, conforme relata o Acadêmico 16: “o jeito que está, que observa no estágio, é alarmante; está feia a coisa, está feia”. Há o receio em relação ao contexto escolar, de modo que essa inferência se deu na fase do estágio supervisionado. Não é suficiente saber quais são as atividades mais importantes para o desenvolvimento dos alunos na escola, é preciso também lançar mão de diversas estratégias metodológicas, selecionar conteúdos coerentes com cada turma, utilizar diferentes recursos, elaborar uma sequência

lógica de atividades, por isso os licenciandos podem vivenciar e observar professores em atuação, discutindo sobre a prática pedagógica a fim de um ensino de qualidade (METZNER, 2011).

Também há acadêmicos e professores que elogiam a qualidade do curso de Licenciatura em Educação Física, a exemplo da Acadêmica 35: *“Mas tudo que teve na graduação foi muito bom, tudo bom, contribuiu bastante, um pouquinho de cada coisa, pra fazer essa atuação depois, não sei se vai dar certo, mas (...)”*; da Acadêmica 5: *“com certeza o curso de Educação Física me ajudou bastante nas aulas”*; e da Acadêmica 7: *“Mas o curso deu uma base, está dando uma base, que eu posso chegar dar uma aula preparada, mas sempre vai ter um imprevisto que na hora talvez eu não saiba lidar”*.

Esses registros indicam a satisfação de acadêmicos quanto aos trabalhos desenvolvidos no curso. Essas impressões podem se dar devido ao cuidado pedagógico de professores que planejam e desenvolvem suas aulas pensando nas expectativas e necessidades formativas dos acadêmicos, a exemplo do Professor 11, que fala sobre o contorno da disciplina pela qual é responsável: *“[...] tem que ser uma disciplina que faça com que eles entendam e compreendam que conteúdo e como a gente vai fazer isso e [...] para o fim da disciplina eles possam levar isso para a escola e trazer um retorno, eu vejo como algo muito formativo”*, e continua:

Então eu vejo que ser professor é isso, a todo momento (...) e eu acho que isso é que renova a gente, isso que renova porque os alunos são diferentes, isso que dá o ritmo para a coisa, trabalhar com eles de uma maneira que isso seja satisfatório para o professor e para o aluno, porque para mim se não está prazeroso não tem viabilidade, se não está, assim, gratificante, se não brilha os olhos, se eles não se sentem motivados para vir para a disciplina isso não vai ser um aprendizado, então eles precisam a todo momento ter isso em mente de forma com que, claro, o conteúdo seja dado, e aí também ele veja princípios de respeito, de trabalho com o outro, de relação social, isso tem que acontecer, mas ao mesmo tempo o aluno vai aos poucos construindo isso, e ser professor é isso (P11).

Há a preocupação desse docente em motivar os acadêmicos, fazê-los compreender os conteúdos de modo prazeroso, que interesse e os incentive a se envolverem com a aula. Ainda parece que o objetivo dessa postura é, além de provocar o aprendizado, mostrar como pode ser a atitude profissional

desses futuros professores em seu ambiente de trabalho. A Professora 18 também trata das potencialidades do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM:

[...] nosso curso tem uma performance, eu acho que nós temos muitos profissionais que são atrevidos e ousados em organizar eventos, em trazer gente, e nós somos vários que gostamos de fazer e sabemos fazer isso, e fazemos muito bem, só que nós somos desconectados, mas até pela correria mesmo.

Apesar de apontar a desarticulação no corpo docente em função do excesso de trabalho, a Professora elogia o curso de modo geral, lembrando-se de iniciativas importantes que oportunizam momentos para além da sala de aula na Universidade. De acordo com Correia e Ferraz (2010, p. 288), “a complexidade e dinâmica inerentes às relações sociais e ao mundo do trabalho na sociedade atual requerem, dos profissionais que nele atuam, competências diferenciadas”. Ainda conforme Diniz-Pereira (2010), na formação inicial de professores destacam-se as experiências educacionais diferenciadas. Por isso os professores podem explorar a diversidade dos aspectos profissionais junto aos licenciandos por meio de vivências em ambientes diversificados. O Professor 5 também fala sobre seu esforço em atentar os acadêmicos quanto aos condicionantes que, na perspectiva dele, regem a realidade de trabalho dos professores de Educação Física nas escolas:

[...] a gente se empenha ao máximo para que eles compreendam o processo histórico da própria Educação Física, da educação, que eles entendem que a realidade que eles vão ter é uma realidade regida pelo capital, o trabalho que ele vai ter é o trabalho esporádico, não vai ter condições materiais e objetivas, vai ser um trabalho intensificado, um trabalho que depois 15, 20 anos a gente observa o adoecimento do professor, então aquilo que eu ensino eu acredito também que haja uma preocupação também de todos os demais professores, de todas as disciplinas para dar o melhor da formação possível.

Esse Professor alerta sobre a precarização do trabalho docente na Educação Básica, e provoca essas discussões em suas aulas, o que é importante para a formação inicial, já que esse processo inclui o desvelamento da realidade interventiva, muitas vezes repleta de adversidades. De acordo

com Aquino e Borges (2014), a precarização do trabalho docente é um dos elementos resultantes da coexistência infeliz de um conjunto de variáveis socioprofissionais persistentes na educação brasileira. Conhecer essas tribulações próprias da profissão docente é extremamente válido para a qualidade da formação dos licenciandos, pois é justamente por meio de visitas à realidade e todas as suas variáveis que as rupturas em antigos modelos podem ser provocadas.

Caso os acadêmicos tenham encontros com a escola desde o início da formação, é grande a possibilidade de que problemáticas do contexto escolar sejam reveladas, e por ainda estarem participando de aulas da Universidade, momentos de reflexão acerca desses elementos podem ser discutidos junto aos docentes e demais alunos, inclusive com a possibilidade de uma construção coletiva de atitudes possíveis para ultrapassar essas barreiras quando estiverem *em atuação profissional*. Cunha (1998) esclarece que um dos combustíveis para fazer rupturas é a insatisfação com a prática realizada, mas é sempre importante a existência de uma estrutura de apoio que subsidie a reflexão/reconstrução.

Outro aspecto apontado por professores e discentes, que na perspectiva deles prejudica a qualidade da formação, é o tempo escasso para participar de todas as atividades curriculares do curso. O primeiro exemplo é da Acadêmica 13:

[...] acho que é tudo um aprendizado que a gente tem que ter no decorrer, porque a gente faz isso em um ano, eu acho muito pouco a nossa vivência, por mais que é cobrado, são muitas horas pra gente completar em pouco tempo, fica muito corrido, não dá atenção, você quer completar e acabou. Porque agora eu estou no último ano e eu estou vendo 'gente, eu tenho que terminar pra colar grau', que é muito chato, é muito triste.

Ou seja, parece haver o envolvimento dessa acadêmica com as atividades do curso, porém ela se queixa das poucas vivências desde o início da formação inicial e do tempo escasso para completar as atividades curriculares. A Professora 18, corroborando com essa questão, foi enfática ao falar sobre o excesso de atividades que os acadêmicos precisam cumprir durante a graduação, o que por vezes prejudica a possibilidade de diversificar as experiências formativas, além de reduzir os espaços e momentos de

vivências fora da Universidade. Conforme a Professora: “*Para uma boa formação inicial, eu penso que o que mais contribuiria é pensar a estrutura do curso, pra sobrar mais tempo*”.

[...] precisa tempo, que a nossa garotada agora não está tendo, porque está muito ocupado com muitas tarefas de muitas disciplinas, e nossa garotada não tem essas experiências fora do ambiente da sala mesmo. Quem consegue participar de projetos, isso é muito legal, melhor que em outros tempos, houve um tempo em que a gente não fazia projetos [...] agora têm muitos projetos para as pessoas que implicarem, e se formarem a parte da sala de aula, no entanto, a garotada está sem tempo, e eu acho que um jovem estressado está fora de tempo (P18).

Além de se preocupar com o excesso de atividades nas diferentes disciplinas, a Professora percebe que os acadêmicos estão estressados pela quantidade de tarefas, o que pode ser prejudicial para a aprendizagem dos conhecimentos pertinentes à ação interventiva do professor de Educação Física. Esse processo pode provocar ações mecânicas e sem significado pedagógico para os discentes, pois há tantos trabalhos a cumprir que não se reflete sobre exatamente os objetivos de cada um destes afazeres e o impacto em sua formação. Conforme Cunha (1998, p. 42):

O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos.

Não é viável formar um professor reflexivo e almejar sua autonomia se sobrecarregamos os acadêmicos de atividades em que não há tempo de pensar sobre as mesmas e entender o objetivo de cada uma delas. Todavia, isso não significa que os trabalhos não sejam positivos para a formação, pois cada professor organiza suas aulas de modo que a disciplina atenda os propósitos do curso e da formação inicial em Educação Física – Licenciatura. Talvez, esse excesso de atividades possa ser repensado a partir de uma ação coletiva dos professores, para que conheçam as atividades que seus colegas

estão desenvolvendo com os alunos, e pensem se uma reorganização é possível a fim de ter mais tempo e oportunidades de visitar os conteúdos em outros espaços formativos para além da Universidade e de discutir essas vivências. Desse modo, “conversar com o outro pressupõe a abertura *para mudar junto com o outro*. É o salto da era da individualidade para a era da grupalidade, exigindo o desenvolvimento de fatores interpessoais, para um melhor desempenho dos processos relacionais” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 68, destaque das autoras). De acordo com P19: “[...] *depende muito das ações coletivas, mas para ter essa coletividade depende da vontade de cada um*”. Por isso, os professores podem dialogar, com o objetivo de conhecer outras atitudes pedagógicas e (re)pensar propostas e ações conjuntas em prol da formação dos acadêmicos.

Essa questão remete a outro aspecto, sobre o perfil de docentes no curso. Alguns acadêmicos desaprovam determinadas práticas que parecem não contribuir com a formação, como A20: “*eu acho que deveria melhorar a atuação dos professores [...] porque têm muitas disciplinas em que a gente sai sem se apropriar de nada, e disciplinas que seriam importantes pra nós*”. O mesmo acadêmico complementa: “*esse vínculo também com a escola poderia ser maior [...] mas eu acho que deveria melhorar nesse sentido, de atuação dos professores, de utilizar mais recursos talvez durante uma aula*”. O Acadêmico 23 trata da questão dos professores colaboradores:

[...] a nossa dificuldade maior aqui [...] é que a gente têm muitos professores colaboradores, às vezes ele está lá, nem é a especialidade dele, mas ele busca trazer o melhor pra gente, só que acaba não sendo aquela aula muito boa, é porque ele tem a mesma dificuldade que a gente tem. Às vezes pra ministrar, se fosse algum professor com prática em tal assunto, especializado em tal matéria, seria bem melhor.

Mas é preciso ponderar que os professores universitários não podem ser inteiramente responsabilizados pelas representações que expõem em sala de aula. É preciso considerar que muitos não possuem condições adequadas de trabalho, tempo para estudar ou experiências quanto às questões educacionais, além disso, estão sobrecarregados pela rotina de trabalho que os obrigam a ter vínculo em diversas instituições de ensino superior e a assumir diferentes disciplinas. Ainda não há grandes oportunidades para refletir

sobre o que ensinam, por isso o que resta é discorrer sobre a escola e seus agentes a partir da sua própria experiência como aluno na Educação Básica ou de noções obtidas informalmente (NEIRA, 2014).

Apesar dos desabafos em relação à atuação docente, também há acadêmicos que ponderam sobre a própria responsabilidade em envolver-se com as atividades propostas, como A24: *“Têm professores bons, mas têm muitos também que deixam a desejar, e às vezes, até a gente aluno é meio relaxado também, não quer sugar tanto do professor e acaba ficando tudo do jeito que está”*. Também há quem pontue melhor as características de determinadas aulas:

A gente tem bastante aula com a [...], em que a gente conversa, debate, expõe as nossas opiniões, ela expõe a opinião dela. E muitas vezes em outras matérias não tem isso, é só uma aula expositiva, ou às vezes a gente dá aula, seminário, ninguém presta atenção em nada, isso aí passa a matéria despercebida, a gente não aprende [...] porque sinceramente eu não consigo prestar atenção no seminário da outra pessoa, ainda mais se ela não for muito (...) não sabe apresentar bem, não consigo prestar atenção, e se eu tiver que apresentar no mesmo dia, eu fico tão nervosa que não consigo prestar atenção em nada, é difícil [...] tem dia que a gente nem vem na aula por ser seminário, aí acontece muito isso. Têm várias coisas que precisam mudar, mas eu acho que essa é bem gritante mesmo, esse modo de dar aula (A38).

Pelo fragmento exposto, percebe-se que a acadêmica está insatisfeita com a apresentação de seminários, ressaltando sua preferência por aulas em que haja mais espaço para debate, em que professor e alunos possam partilhar ideias sobre os conteúdos. Há diferentes fatores que podem ter causado essa impressão na acadêmica, como a própria falta de envolvimento com as disciplinas em que se desenvolveram seminários, ou a escassez de aulas mais dinâmicas, provocativas, em que se utilizem diferentes estratégias de ensino. Na visão de Anastasiou e Alves (2015), os professores devem ter estratégias, entendendo o termo estratégia no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor boas ferramentas que facilitem a apropriação do conhecimento pelos estudantes. O Professor 19 pondera sobre essa questão:

[...] às vezes a gente têm programas de disciplinas muito bonitos, mas que não se efetivam na sala de aula, ou por falta

de planejamento, ou por ausência [...] mas o que a gente já tem preparado muitas vezes não é efetivado, por isso, às vezes o aluno não tem o que está no programa da disciplina, eu acho que isso é muito grave, e esse perfil que eu quero que ele tenha lá na frente, se a gente não der o exemplo na graduação, a gente não pode cobrar também. Então eu penso que individualmente a gente precisa, todos nós, nos cobrar um pouco mais, nesse sentido de ter esse compromisso com o que a gente assumiu. Aí eu acho que tem sempre a melhorar.

Esse professor reconhece que mudanças são necessárias em algumas posturas docentes, como o cumprimento do que está colocado nas ementas das disciplinas, inclusive como exemplo para o perfil profissional dos licenciandos. Mas o mesmo professor fala do *feedback* que os docentes poderiam receber: “a gente tem avaliação discente, avaliação dos alunos todo ano, e isso é muito cobrado dos professores, que estimule os alunos, mas até hoje eu não recebi esse retorno”. Ou seja, ele gostaria de receber uma avaliação sobre suas aulas, parece que no intuito de manter aspectos positivos e repensar aqueles frágeis.

Apesar de considerar que “o professor tem sido o principal ator das decisões universitárias”, e que ele é “elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática” (CUNHA, 1998, p. 33), vale destacar que é preciso cuidar para não ocorrer a “culpabilização da vítima”, pois, há diversas condições que permeiam as ações docentes na Universidade, as quais, por sua vez, podem limitar ideias e trabalhos dos professores.

É claro que muitos fatores interferem na possibilidade de mudança na universidade. Entre elas pode-se listar o clima institucional vivido, o momento político-econômico do país, o nível de organização e pressão da sociedade civil, as formas de controle do conhecimento profissional, a estrutura interna de poder, a legitimidade organizacional e de lideranças, o nível de satisfação profissional de professores e servidores, o engajamento e articulação dos alunos, enfim, toda a gama de fatores que, num jogo intrincado de relações, estimulam certos comportamentos e inibem outros (CUNHA, 1998, p. 33).

Por isso é importante o esforço para aliar as expressões dos acadêmicos e dos professores ao contexto do qual e sobre o qual falam, pois estes agentes sempre são condicionados a determinadas estruturas que de certo modo tolhem suas iniciativas. Nesse sentido, tão mais provável será

qualquer mudança no processo formativo quanto mais coletiva, flexível e atrevida for a ação docente na Universidade. A ousadia nesse caso é crucial, pois a tendência é outra:

O que pode parecer uma defesa coletiva e organizada do corpo professoral nada mais é que o resultado acumulado de milhares de estratégias de reprodução independentes e, contudo, orquestradas, de milhares de ações que contribuem efetivamente à conservação do corpo porque são o produto desta espécie de instinto social de conservação que é um *habitus* do dominante (BOURDIEU, 2013a, p. 196).

Romper com antigos modelos e criar ruídos em antigas posturas são tarefas árduas e complexas, mas o desvelamento desse contexto junto aos agentes integrantes já é uma etapa importante de quaisquer processos de mudanças. Nessa perspectiva, há professores que destacam a necessidade de o curso de Licenciatura em Educação Física considerar e debater aspectos educacionais mais amplos. A Professora 13, por exemplo, ressalta que:

[...] a educação brasileira [...] vive um momento bastante complexo por conta das relações da totalidade, da sociedade como um todo, os aspectos políticos, econômicos, a gente reflete essa problemática [...] no âmbito da sociedade. [...] são muitos os desafios, o aluno que está lá no Ensino Fundamental, Ensino Médio é o aluno que a gente vai receber aqui na Universidade, então é preciso ter uma visão muito crítica desse todo. Não dá para entender a formação do professor desarticulada desse plano, dessa totalidade. Então nós temos que analisar muito bem quem são esses futuros professores que a gente está ensinando, os conceitos e experiências que eles trazem, para aí a gente pensar como vai ser esse processo.

Pensar a formação inicial de professores de Educação Física demanda o reconhecimento dos aspectos educacionais. O processo de aproximar escola e universidade não significa apenas provocar tempos de observações e vivências dos acadêmicos na Educação Básica e convidar professores deste âmbito para participar de momentos da graduação, mas também quer dizer compreender o contexto escolar e integrá-lo ao planejamento e desenvolvimento das atividades curriculares no curso. Ainda, no ponto de vista do Professor 5, seria importante uma fase comum à todas as Licenciaturas da Universidade: “*eu acho que aqui na Universidade carecia de uma faculdade de*

educação que pudesse aglutinar as Licenciaturas, eu acho que isso daria uma outra dimensão, então a gente observa muitas Licenciaturas separadas". Em pesquisa realizada por Gatti (2010), a autora apontou que há grande dissonância entre os projetos pedagógicos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas nas licenciaturas investigadas. Ao mesmo tempo, pensando na defesa do Professor 5, de acordo com Cunha (1998, p. 45) é preciso lembrar que "não há como deixar de identificar formulações teóricas no discurso dos sujeitos e também nas estruturas cognitivas e afetivas dos seus interlocutores". Ou seja, a defesa dele é constituída por determinados subsídios teóricos, que não são comuns a todos os docentes do curso.

O último aspecto que integra as discussões sobre a qualidade da formação inicial diz respeito aos dois cursos disponíveis no Departamento de Educação Física da UEM: Licenciatura e Bacharelado. Pela complexidade e demandas para atender estas duas graduações, professores e acadêmicos relatam fragilidades decorrentes desse processo. Um exemplo é citado pela Acadêmica 3: *"embora exista essa divisão Licenciatura e Bacharelado, os professores são os mesmos, os conteúdos são os mesmos"*.

Também há registros de acadêmicos que já finalizaram o Bacharelado e em 2016 estão se formando também no curso de Licenciatura em Educação Física, como AB12: *"Mas é muito diferente com as pessoas que fazem a Licenciatura nos quatro anos [...] a relação que elas têm com a escola, parece que elas sabem lidar muito melhor com isso [...] Então a prática, a vivência da escola durante as aulas, com as matérias, eu acho que faria toda diferença"*. E a Acadêmica explica:

Eu acho que a pessoa fazendo em quatro anos, vai aprender muito mais sobre o assunto, eu acho que talvez um ano, ou tem gente que leva dois para concluir a Licenciatura, eu acho que às vezes é pouco. Por exemplo, a gente não tem a Ginástica, deu equivalência na matéria de Ginástica [...]. Na Licenciatura a gente não precisou fazer, e os conteúdos são diferentes, por exemplo, na Licenciatura eles têm que produzir o material, o que eu acho que é legal levar pra escola.

A Acadêmica explica que cumpriu a disciplina de Ginástica no Bacharelado e ganhou equivalência da mesma quando decidiu cursar a Licenciatura em Educação Física, mas pondera que isso não foi interessante

para a qualidade da sua formação, já que deixou de aprender elementos considerados por ela importantes para a atuação na escola com esse conteúdo. Ela destaca que a qualidade da formação em Educação Física – Licenciatura é diferente para quem a cumpre em quatro anos e para aqueles que finalizam em um ou dois anos - nos casos dos que completaram o Bacharelado.

Desde que as Diretrizes Curriculares Nacionais instituíram a formação de professores com ingresso e integralidade específicos para os cursos de Licenciatura, o que impactou nos cursos de Bacharelado em Educação Física, os currículos passaram a ser reformulados. Por isso constantemente são estabelecidos debates entre professores e estudantes, os quais passaram a se manifestar em relação à reconfiguração curricular. Essa questão provocou mudanças na área, na atuação e produção do conhecimento em Educação Física, mesmo assim, em muitos cursos assumiu-se a característica de licenciatura plena, pois se formavam professores para atuar na Educação Básica e fora dela, pela abrangência dos espaços interventivos (ALVES; FIGUEIREDO, 2014). Sobre o assunto, o Professor 3 relata sua postura:

Ainda hoje eu procuro atuar na Licenciatura com alguma visão também do mercado de trabalho para o Bacharelado, porque eu sei que os alunos egressos eliminam a disciplina quando voltam para o Bacharelado. Então, como eles recebem a equivalência, a gente acaba atuando procurando posicioná-los em relação às duas habilitações.

Apesar de a iniciativa do Professor ser bem-intencionada, de acordo com o último registro da Acadêmica 12 essa postura não é conveniente, pelo fato da graduação constituir-se falha no sentido de aprofundar elementos importantes para a atuação profissional nos dois cursos. Nesse sentido, a Professora 17 reconhece fragilidades do curso de Licenciatura em Educação Física:

[...] a gente não tem dado à Licenciatura a atenção, ou o rigor, ou uma formação tão robusta quanto aquela que a formação de professores merecia. Então eu também acho que o licenciado deve ir pra qualquer lugar [...] eu sou a favor da formação unificada. Mas em função disso eu também acho que o curso tem que ter um núcleo muito forte de formação escolar, mesmo que algumas áreas possam formar para outras.

A Professora parece estar consciente sobre os desafios que ainda limitam a qualidade das ações no curso de Licenciatura em Educação Física, pois reconhece que mais atenção deve ser direcionada a essa formação inicial, a fim de reforçar elementos da rotina escolar. Conforme Ghedin, Almeida e Leite (2008), pesquisas têm mostrado que os professores não estão sendo suficientemente formados no processo inicial de sua formação docente para encarar a realidade da escola pública e as demandas existentes. Por isso, é de fundamental importância discutir os dilemas referentes à formação inicial do professor de Educação Física, a fim de melhorar a qualidade da preparação destes profissionais (METZNER, 2011).

Pelos fragmentos expostos sobre a qualidade da formação inicial, é possível considerar que há elogios em relação ao curso de Licenciatura em Educação Física por parte dos acadêmicos e iniciativas de professores que objetivam abordar a complexidade da educação como um tempo nas salas de aula da Universidade. Ao mesmo tempo, pelos registros também se nota o reconhecimento das fragilidades desse processo, que em muito dizem respeito: à alta densidade de atividades curriculares, que nem sempre cumprem com seus objetivos formativos; ao desalinhamento da compreensão docente no que se refere aos propósitos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do DEF/UEM; às raras oportunidades de discussão sobre a Educação Básica, bem como de observações e vivências neste contexto desde o início da graduação; ao excesso de trabalho dos professores universitários, o que ocasiona o desencontro de ações e reflexões acerca do curso e de propostas elaboradas coletivamente para beneficiá-lo.

Desse modo, no próximo tópico são abordadas as unidades de registro que esclarecem elementos do *habitus* profissional em constituição no curso de Licenciatura em Educação Física, que têm muitos reflexos da própria qualidade dessa formação inicial. Esse item ainda inclui as expectativas e os receios dos acadêmicos sobre a profissão, sobre o *ser professor de Educação Física*.

5.2.3 *Habitus* profissional

*[...] quando eu falo em *habitus* profissional é o modo de ver, de agir, de pensar, colocar-se diante da profissão (P10).*

Esse tópico abarca elementos que permitem compreender a constituição do *habitus* profissional a partir da perspectiva dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física, a qual está diretamente vinculada à experiência como aluno da Educação Básica, às interpretações alheias sobre a área e aos saberes mobilizados na formação inicial. Conforme Costa e Silva (2003, p. 77), “As práticas ou os estilos de intervenção característicos de cada grupo profissional estão estreitamente relacionados com as representações e a(s) identidade(s) vivida(s) e atribuída(s), quer no contexto de trabalho quer fora dele”. As representações dos acadêmicos e professores sobre a carreira de professor de Educação Física carregam elementos da fase escolar, da formação inicial e até mesmo do que ouviram sobre a profissão, inclusive de pessoas que não são da área.

Na subcategoria “*Habitus* profissional” foram codificadas 32 fontes (dois professores e 30 acadêmicos), sendo 56 referências no total.

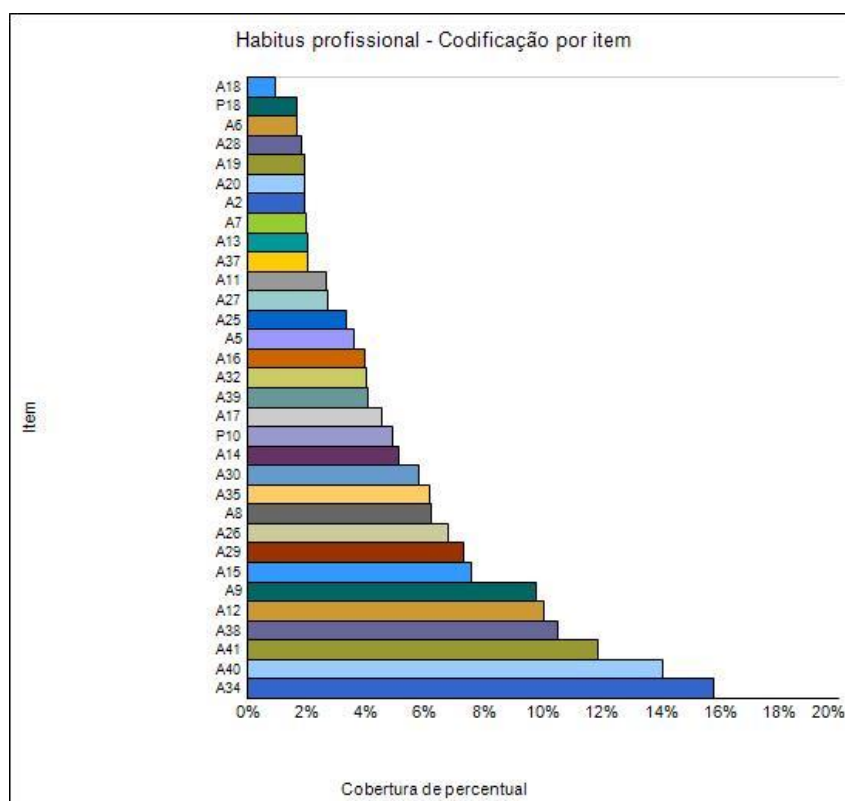


Figura 21: Fontes codificadas para a subcategoria “*habitus* profissional”.

O intuito de abrir este tema na discussão dos resultados foi expor fragmentos das entrevistas que remeteram a alguns aspectos sobre a formação inicial e as particularidades da profissão *Professor de Educação Física*. Tais pontos incluem: a Licenciatura e suas nuances; as interpretações sobre o trabalho do professor de Educação Física nas escolas; os motivos pelos quais os acadêmicos optaram pela profissão; as impressões de outrem sobre a profissão a partir da visão discente.

Vale lembra que, *habitus* é um:

[...] sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (BOURDIEU, 2013b, p. 202).

E sobre o *habitus* docente, o Professor 10 afirma que: “o *habitus* é uma disposição duradoura, para que isso se torne duradouro ele tem que ser um consenso, e para que ele seja um consenso ele tem que estar em todos os professores”. Ou seja, é um conjunto de conceitos e julgamentos disponíveis ao agente, os quais tomarão forma e serão empregados (inconscientemente) em diferentes combinações possíveis, conforme exigir cada situação. Ainda, esse conjunto é constituído nas ações pedagógicas primária e secundária, cujos *locus* principais são o contexto familiar e as instâncias de ensino. As convicções podem ser modeladas e remodeladas constantemente, mas quando já integram o *habitus* são duradouras a ponto de guiar as ações dos agentes. No caso do professor, essa configuração orientadora da postura profissional pode ser investigada a fim de desvelar características desse perfil, o que em parte se busca na presente pesquisa a partir das impressões sobre o professor de Educação Física.

O *habitus* é composto por “princípios geradores e organizadores de práticas e de representações (valores, crenças, concepções) que podem ser objetivamente adaptadas ao seu propósito sem supor o desígnio consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los” (SILVA; SOUZA NETO, 2011, p. 119). E sobre o *habitus* profissional do professor:

[...] o que se tem é um sistema complexo envolvendo de um lado valores, normas e princípios sociais e de outros saberes práticos e saberes específicos mediados pelas concepções ou concepção que se assume com relação à representação do ser professor. Uma representação que traz subjacente a ela um processo dinâmico de (re-)significação de *habitus* sociais do passado (família, escola, faculdade) e do presente (exercício profissional), compondo o *habitus* de professor (o *habitus* profissional do professor) (SILVA; SOUZA NETO, 2011, p. 120).

Por isso, quaisquer análises acerca do trabalho docente serão frágeis caso não seja considerado o *habitus* profissional do professor, pois é um sistema complexo, repleto de representações⁸⁰ interligadas e que norteia as ações pedagógicas. Prosseguindo nesse entendimento, as próprias perspectivas sobre a Educação Física são geradas pelo coletivo do *habitus* profissional de cada professor em formação e em atuação na área.

A primeira perspectiva abordada será a dos motivos pelos quais os acadêmicos optaram pela Licenciatura, em detrimento de tantas outras possibilidades profissionais. No Quadro 8 são apresentadas parte das expressões.

Quadro 8: Registros sobre os motivos dos acadêmicos em relação à sua opção pela graduação em Licenciatura.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A8	<i>Quando entrei no magistério, com 15 anos, não foi por vontade própria, mas minha mãe que me incentivou e eu acabei me interessando.</i>
AB14	<i>Eu só decidi porque pode ser bom pra mim lá na frente, pra hoje não é o que eu quero, e por incentivo da minha mãe também, porque ela é professora, não da Educação Física, mas ela é professora do ensino infantil, e ela me motivou a fazer isso porque no momento não é o que eu quero.</i>
A15	<i>Na verdade eu entrei pra fazer Bacharel, só que como eu vim de transferência, a vaga que tinha aqui era só Licenciatura, aí eu acabei aceitando, vindo pra Licenciatura.</i>
A16	<i>Primeiramente porque você chega, é calouro, você não tem muita noção, aí pesquisando, pesquisando, me identifiquei mais, apesar de gostar das duas áreas, e 'vou optar primeiro</i>

⁸⁰ “[...] as representações sociais estruturam-se por referência não só às teorias científicas, mas também aos grandes eixos culturais, ideologias formalizadas, condições sociais de existência do sujeito e experiências de vida quotidiana. São, em síntese, produto e processo de uma actividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica dessa realidade pelo sujeito, articulando dinamicamente instâncias sociológicas e psicológicas” (COSTA E SILVA, 2003, p. 80).

	<i>fazer Licenciatura'. Mas foi uma questão de pesquisa mesmo, não 'já vou fazer Licenciatura', decidi lá no final do primeiro ano [...] E conversando com o pessoal da Licenciatura, fiz projeto de pesquisa, fui me identificando, acho que foi mais pelo projeto de pesquisa mesmo que foi a opção pela Licenciatura.</i>
A17	<i>Optei por fazer a Licenciatura mesmo pra poder trabalhar na escola, sempre gostei de escola, criança, adolescente.</i>
AB37	<i>Na verdade estou bem desanimada em relação à Licenciatura. Só estou fazendo mesmo pra uma mão na roda, pra ter a habilitação mesmo.</i>
A38	<i>Eu trabalhava no período e a gente não tem Bacharel no noturno e eu teria que estudar no noturno, como eu trabalhava, então eu tive que fazer a Licenciatura por conta disso [...]. Eu não quero atuar na Licenciatura.</i>

Há casos em que os acadêmicos optaram pela Licenciatura por ter certa aproximação com a área escolar, seja antes ou durante a graduação (como A16 e A17). Por outro lado, as Acadêmicas 37 e 38 se mostram desanimadas com a Licenciatura e apontam tê-la escolhido por falta de outras opções, que também é o caso de A15. Já A8 e AB14 afirmaram ter sofrido influência familiar durante a escolha da carreira. Costa e Silva (2003) destaca que a construção da identidade profissional passa por um processo biográfico (de continuidade ou ruptura com o passado) e relacional (a identidade reconhecida ou não pelos outros). A opção por uma carreira profissional e seus precursores são integrantes do processo de constituição da identidade profissional.

Também há aqueles que se expressam mais particularmente sua opção pela Licenciatura em Educação Física, conforme Quadro 9.

Quadro 9: Registros sobre os motivos dos acadêmicos para atuar na Licenciatura em Educação Física.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A5	<i>Eu estava em dúvida em ser rica ou fazer o que eu gosto, pois eu sempre gostei muito de esporte.</i>
A7	<i>Sempre foi uma área que eu tive maior vivência, por gostar de esporte, até dessa área pedagógica, do ensinar, eu acho importante isso.</i>
A8	<i>Eu sempre fiz muitas atividades relacionadas à Educação Física, como balé, ginástica rítmica, basquete, vôlei e karate. Desde pequena devido a essas atividades eu já gostava muito dessa área.</i>
A25	<i>Foi uma coisa que eu sempre me identifiquei, com esporte e tudo mais, na época da escola, e daí quis seguir essa linha.</i>
A27	<i>Na escola eu sempre estive envolvido com esporte, sempre</i>

	<i>pratiquei todos os esportes.</i>
A28	<i>Sempre fui envolvido com esporte, não só com esporte, com lazer também, e aí eu sempre gostei dessa área de movimento.</i>
A30	<i>Antes de entrar no curso eu já dei aula de balé e eu gostava dessa área de ensinar e passar os conhecimentos, então acho que eu preferi mais.</i>
A32	<i>Desde pequeno eu sempre tive muito contato com esporte, eu sempre gostei dos esportes, principalmente coletivos, eu treinava futebol quando era novo, jogava direto, até vôlei no colégio, então esse contato com o esporte me atraiu muito, então sempre quis.</i>

Os registros do Quadro 9 representam os acadêmicos que optaram pela Licenciatura em Educação Física porque antes da formação inicial se envolveram com determinadas práticas corporais, e sentiram-se motivados a trabalhar com a área em escolas. A opção pela profissão docente é motivada por questões intrínsecas, extrínsecas e altruístas, o que revela a diversidade de manifestações que orientam as pessoas a definirem a formação profissional para a docência. Entre os que optam por ser professor de Educação Física, o encanto oportunizado pela prática esportiva se destaca como principal justificativa para a escolha da profissão (FOLLE; NASCIMENTO, 2008).

Também há acadêmicos que relacionam sua opção profissional aos seus professores de Educação Física da escola, como o Acadêmico 20: “*eu me identifiquei muito com a área da Educação Física com o meu professor de colégio, então eu já entrei no curso decidido a fazer Licenciatura pra poder dar aula, atuar em colégio na área da Educação Física*”. Outro exemplo é do Acadêmico 40: “*Na verdade eu sempre gostei de Educação Física na escola e aí antes de fazer faculdade eu trabalhei de monitor numa escola particular e eu gostei, gostava das aulas de Educação Física, o jeito que o professor aplicava as aulas, e aí eu me interessei e resolvi fazer*”. Em pesquisa realizada por Borges (2005), a autora esclareceu que os saberes dos professores de Educação Física têm origem plural, individual e social, e cada trajetória é marcada por diversas experiências escolares⁸¹, esportivas, universitárias, as quais, por sua vez, permitem compreender os elementos que determinaram a escolha pela carreira e moldaram saberes da base da profissão docente. “Para

⁸¹ Uma das fontes de aquisição dos saberes docentes é a socialização pré-profissional, que se caracteriza pela formação escolar.

nossos sujeitos, a escolha da carreira é ligada às suas experiências com a educação física, mas também às referências vividas no plano da socialização primária na sua família e com diferentes grupos e parceiros sociais” (BORGES, 2005, p. 171). A mesma autora ainda destaca que os professores abordam a sua formação conforme suas concepções, necessidades e expectativas relacionadas à própria história de vida, e que muitos deles já adquirem saberes sobre o ensino e sobre a Educação Física antes mesmo da formação inicial.

Os Acadêmicos 20 e 40 citaram boas experiências com a Educação Física escolar e seu reflexo na escolha pela profissão. Todavia, há acadêmicos entrevistados que ressaltam a perspectiva frágil que a área possui em função de determinadas posturas docentes nas escolas, como registra a Acadêmica 12: *“geralmente o professor de Educação Física muitas vezes é julgado por ser aquele professor rola bola, e isso é uma coisa que é bastante trabalhada na Educação Física, e desde que eu entrei, os professores batem muito em cima pra isso não acontecer”*. Ou seja, apesar de criticar esse viés do *professor rola bola*, a Acadêmica lembra que no curso há iniciativas para reverter essa perspectiva em relação à área. Ainda sobre essa conduta, a Acadêmica 17 expõe:

Como eu vou fazer para que o meu aluno pense nessa atividade que ele está fazendo? Como eu vou problematizar para o aluno isso que ele está fazendo? Isso não é realizado nas aulas. Por que o meu aluno está chutando essa bola? Mas por que ele tem que chutar? Por que têm vários tipos de chute? Que não é trabalhado nas aulas e peca muito com isso, por isso que o profissional de Educação Física que está dentro da escola é visto como a aula que só joga bola, por conta disso, por conta dos profissionais que saem dessa formação que deixam muito a desejar.

Essa entrevistada retrata uma postura mais reflexiva e possível para os professores de Educação Física, que têm o potencial para reconfigurar o *habitus* profissional que ainda tem como um de seus elementos integrantes a prática destituída de organização pedagógica, sem objetivos claros em relação à aprendizagem. Para esclarecer:

O professor que temos denominado em estado de *desinvestimento pedagógico* é aquele cuja prática recebe denominações como *rola bola* e/ou como *pedagogia da*

sombra. Geralmente, ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior (MACHADO *et al.*, 2010, p. 132, destaque dos autores).

Ou seja, as posturas destacadas por AB12 e A17 podem remeter a professores de Educação Física que, depois de algum tempo de trabalho, não mais se envolvem com o planejamento da disciplina e não imprimem o rigor necessário às ações pedagógicas. A Professora 18 relata que:

[...] nós tivemos oportunidade de conversar com professores de Educação Física da escola, e foi muito interessante porque teve um professor que demonstrou claramente que gosta muito dessa profissão que escolheu, e outro que está completamente decepcionado e não está achando mais graça de nada, e isso nos permitiu desenvolver umas discussões interessantes a respeito da profissão.

O *habitus* profissional do professor de Educação Física muitas vezes é marcado por posturas não condizentes com a ação pedagógica compromissada com o processo ensino-aprendizagem. De acordo com Bagnara e Fensterseifer (2016, p. 324), “parece-nos que é justamente isso que ocorre, ou seja, uma reprodução esportiva nas aulas de EF na escola. Em outras palavras: a cultura do ‘rola-bola’”. E os mesmos autores acrescentam:

Não somos contrários à utilização dos esportes, sejam eles tradicionais ou não nas aulas de EF, o que gera certa preocupação, é justamente a possível carência de “intencionalidade pedagógica” por parte dos professores, indicando uma orfandade disciplinar na área da EF (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016, p. 324–325).

Esse entendimento vai ao encontro do que explicitou o Acadêmico 34:

[...] é muito frustrante você ter um conteúdo e não conseguir trabalhar devido à indisciplina de alguns e isso acaba deixando o professor muito estressado, muito frustrado, porque ele não consegue fugir daquilo que é o senso comum das aulas de Educação Física, que são os quatro esportes, que são o ‘rola bola’, que muitas vezes acontece. Então acho que o professor até quer inovar, até quer tentar algo novo, mas ele não consegue, e essas situações específicas acabam fazendo com

que ele desista e faça só o trivial mesmo, só o suficiente pra ele não se estressar ainda mais com a turma.

Esse Acadêmico pondera sobre as barreiras que desmotivam e até impedem o professor de Educação Física de avançar em suas intencionalidades pedagógicas junto aos alunos da Educação Básica. Por isso é importante considerar a realidade da qual se fala, que nesse caso é a escola, espaço social interventivo do professor. Percebe-se, nas falas dos acadêmicos e em algumas produções científicas, que não se modificam determinadas posturas inadequadas aos propósitos formativos escolares. Essa questão remete ao arbitrário cultural dominante que parece se reproduzir na Educação Física escolar. “O sistema de ensino tem que dotar os agentes responsáveis pela inculcação de uma formação homogênea, para que reproduzam, de forma homogênea, o arbitrário cultural dominante durante o trabalho escolar” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 80). Por mais que os autores tratem de uma teoria geral do ensino neste caso, o arbitrário cultural dominante na Educação Física pode ser relacionado às práticas destituídas de intencionalidade pedagógica e que são recorrentes no âmbito escolar. Mesmo que inconscientemente, os professores que insistem em modelos de aulas sem significado para os alunos estão reproduzindo uma postura docente que reflete tanto na fragilidade quanto no reconhecimento da área, além do impedimento de os alunos perceberem a diversidade das práticas corporais e se conhecerem como sujeitos autônomos, produtores da própria cultura.

Se pensarmos cultura como crucial para a predisposição a certas escolhas, temos presente a ideia de formação do *habitus*. A cultura implica no poder de escolha, em ações e maneiras de se compreender disposições a serem feitas e decisões a serem tomadas. A partir da ideia de cultura tivemos a oportunidade de identificar nas práticas escolares o “arbitrário cultural dominante” (SILVA; GODOI, 2015, p. 17).

Todavia, esse arbitrário pode ser desvelado aos professores de Educação Física em formação, o que se dará por meio de encontros com a escola, ao observar e viver elementos da rotina docente. Somente discutir esses condicionantes na Universidade não fará com que os acadêmicos reflitam sobre determinadas posturas e pensem maneiras de modificá-las. Por isso a importância da experiência como possibilidade de reflexão e

interrogação sobre as identidades vividas e atribuídas (COSTA E SILVA, 2003). Alguns conceitos só fazem sentido no espaço social em que se moldam. Conforme registro do Acadêmico 41:

[...] eu vejo que existem professores preparados nas escolas, antes eu era meio que um advogado do diabo, eu reclamava do professor, 'nossa, o professor só rola a bola', 'professor só isso', hoje eu entendo o outro lado, porque eu estou vendo o outro lado, eu entendo porque o professor às vezes cede para o aluno, eu entendo porque ele deixa a aula ser um rola bola, eu vejo quanto o nosso governo não valoriza, não só a Educação Física, mas como educação estadual, educação pública [...] E a Educação Física eu tento trazer para as pessoas que ela é muito além de um rola bola, ela vai muito além de um vôlei ou futsal, um basquete ou handebol [...] trazer o que é a Educação Física, isso eu acho que está meio perdido.

A clareza que esse Acadêmico possui quanto às dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta no dia a dia profissional; a relativização sobre a postura do “rola bola”; e suas iniciativas de apresentar a diversidade da área, somente se efetivaram quando ele visualizou e participou de alguns momentos no contexto escolar, conforme a frase sublinhada. O licenciando admitiu que julgava os professores de Educação Física, e só repensou suas interpretações quando, nas palavras dele, “viu o outro lado”. Desse modo, quais são os motivos pelos quais se espera o fim do curso para mostrar essa realidade aos acadêmicos? A Prática como Componente Curricular é uma estratégia possível, com mesma carga horária do estágio supervisionado e destacada nas Diretrizes para a formação de professores, mas é muitas vezes relegada, desconhecida, e mal configurada nos cursos de formação de professores de Educação Física.

Alguns acadêmicos ainda ressaltam dificuldades próprias da carreira docente, como A35:

[...] o aluno não quer fazer, não contribui, a escola não tem (...) aí acho que vai juntando tudo e acaba que o professor fica de mãos atadas e acaba desanimando na hora de querer fazer uma coisa diferente, não tem contribuição de nenhum lado. Acho que o perfil do professor (...), porque a gente não sabe o outro lado, a gente vê a aula dele ali, mas a gente nunca pensa como ele chegou ali, como foi a formação, se a escola contribui alguma coisa, por exemplo, nas aulas dele ou não.

No mesmo caminho de AB41, a Acadêmica 35 atenta para as tribulações que cercam a rotina de trabalho docente nas escolas de Educação Básica, as quais retardam boas iniciativas e desmotivam os professores. Há elementos a serem considerados antes de julgamentos sobre essa intervenção, como bem destaca A35, ao citar as experiências pré-profissionais na escola e no processo de formação inicial. Conforme Borges (2005, p. 173), “o relacionamento entre a experiência pré-profissional e a escolha de carreira fornece pistas pertinentes para mais bem compreender as relações com os saberes dos docentes durante a sua formação inicial e diante dela”.

Ainda sobre a opção pela Licenciatura em Educação Física, há acadêmicos entrevistados que explicam como organizaram suas decisões sobre a formação nos dois cursos disponíveis no DEF/UEM. Estes registros são expostos no Quadro 10.

Quadro 10: Registros sobre como os acadêmicos organizaram suas decisões sobre a formação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
AB12	<i>No começo, a minha ideia inicial da Educação Física era trabalhar em colégio, aí aqui na UEM. [...] você escolhia o que você queria seguir só um ano depois, e eu me interessei muito pela área do Bacharel, aí que achei que fosse mais fácil começar pelo Bacharel, porque eu ia estar mais interessada e tudo mais. Mas eu tenho lá no fundo uma vontade de trabalhar no colégio, e agora, principalmente nos estágios, eu estou me surpreendendo bastante.</i>
A13	<i>Eu me vejo trabalhando mais na área escolar do que na academia, no Bacharel mesmo, por mais que eu goste. Já fiz estágio na academia, mas eu me vejo mesmo na área escolar.</i>
A27	<i>Eu escolhi a Licenciatura porque eu acho que é um curso que exige mais de você do que o Bacharel, ainda mais nos estágios, são nas escolas, com crianças, adolescentes. Acho que é mais complicado você terminar o Bacharel e depois voltar para a Licenciatura, você vai estar mais angustiado, mais cansado, com menos paciência.</i>
A29	<i>A princípio eu escolhi trabalhar com disciplinas que te dão um suporte, uma base melhor pra tudo o que você for fazer depois, independente de você trabalhar na área do Bacharel, da Licenciatura, na área da Educação Física em si. A Didática, o jeito que é feito, que são transmitidos os conteúdos da Educação Física na Licenciatura, eu acho um pouco mais aprofundado, um pouco mais dinâmico, você aprende as coisas um pouco mais a fundo e não só o como fazer, mas o porquê fazer. Então, a princípio eu comecei na Licenciatura por isso, pela Didática do curso em si, e também por ter uma carga</i>

	<i>horária de estágios, carga horária curricular um pouco pesada, então, já que eu tinha pretensão de fazer os dois, eu possivelmente iria começar com aquele dito 'mais difícil', mais puxado.</i>
A38	<i>Eu gosto da área do Bacharel, e os professores que eu conheço que trabalham comigo acordam cinco horas da manhã e só vão terminar de trabalhar as nove, dez horas da noite. Daí eu falo assim 'gente, eu não quero isso pra mim', e eles estão há tempo no mercado já e é muito instável também, porque um dia você tem aluno outro dia não, e como vai ser? É ruim isso, tem que ter uma carreira meio estável, saber que aquele dinheiro vai chegar, que você vai ter pra pagar todas as suas contas, que você não tem que ficar de pé dez, onze horas da noite trabalhando pra depois acordar cinco horas da manhã no outro dia, é difícil. Eu penso nisso, porque essa é a área que eu queria. E a área da escola, eu acho muito difícil também; dar aula é um estresse psicológico. Eu mesma, eu fico ansiosa quando eu vou dar aula, é uma coisa que (...) não é assim, acordo e vou, vou dar aula, não, eu fico pensando antes 'como eu vou fazer aquela aula funcionar, será que essa brincadeira vai dar certo, será que essa proposta de atividade vai dar certo?', aí fico ansiosa.</i>

Nos registros de A27 e A29 observam-se percepções sobre a complexidade do currículo de Licenciatura em Educação Física, inclusive no que diz respeito à fase do estágio supervisionado. Em função disso optaram por fazer primeiro a Licenciatura, por ser mais árduo, e em seguida finalizar o Bacharelado. Apesar de pretender fazer o Bacharelado após finalizar a formação inicial de professora, a Acadêmica 13 ressalta que sua expectativa interventiva é no âmbito escolar. Já a Acadêmica 12 afirma ter iniciado a formação pelo Bacharelado em função do seu maior interesse por esta área profissional, mas após ter feito os estágios da Licenciatura atraiu-se pela atuação na escola. Por fim, a Acadêmica 38 relata as adversidades de ambos os espaços interventivos, e parece definir, no fragmento exposto, qual será sua opção para a carreira profissional.

Em tese defendida por Antunes (2012), os acadêmicos de Bacharelado em Educação Física investigados mencionaram disciplinas da área escolar como relevantes para a futura área de atuação, por outro lado, os acadêmicos de Licenciatura citaram disciplinas da área não escolar. De acordo com o autor, estes dados podem “indicar um equívoco no processo de preparação profissional em Educação Física, visto não se manter o respeito à especificidade dos cursos ou faltar a compreensão dos alunos sobre sua área

de atuação” (p. 161). Nesse sentido, deve haver maior atenção dos responsáveis pela formação inicial para “fazer circular abundantes informações sobre a área de atuação de cada habilitação” (ANTUNES, 2012, p. 181). O mesmo autor também ressalta que os resultados da pesquisa sugerem uma falha na preparação profissional em relação aos conhecimentos trabalhados em cada habilitação (Licenciatura e Bacharelado em Educação Física) e a relação com os espaços de intervenção profissional.

As representações dos acadêmicos sobre a profissão *Professor de Educação Física* demonstram elementos constituintes de um *habitus* profissional da área caracterizado pela fragilidade do reconhecimento desse professor. Costa e Silva (2003) salienta que as representações profissionais são construídas e partilhadas por pessoas que pertencem a um mesmo grupo profissional e são influenciadas por normas sócio-institucionais relativas aos cargos, além disso, essas mesmas representações interferem na prática profissional diária. Sobre a carreira na Licenciatura em Educação Física, Bagnara e Fensterseifer (2016, p. 328):

[...] temos ainda neste contexto, uma EF tradicional, reprodutora de conceitos e técnicas e não uma disciplina escolar que tematiza, desnaturaliza, enfrenta e tensiona a cultura corporal de movimento [...] há certa orfandade de sentidos e significados para implementar a intervenção pedagógica em EF.

As unidades de registro expostas neste tópico permitem inferir que a escolha pela carreira docente envolve o *habitus* primário, que é efetivado pela família e nos primeiros anos escolares, de modo que está no princípio da constituição subsequente de todo *habitus* (inclusive o profissional). Portanto, os acadêmicos citaram os exemplos de seus professores de Educação Física no período escolar, e como estes refletiram em sua decisão pela mesma profissão, apesar disso, há acadêmicos que têm lembranças desagradáveis sobre as aulas na Educação Básica. Também existem aqueles que remeteram à experiência do estágio supervisionado para expressar suas expectativas e seus receios em relação à profissão, o que demonstrou a importância dos encontros com as escolas de Educação Básica durante a formação inicial para o desvelamento de condicionantes que permeiam a ação docente.

Todavia, oportunidades nesse sentido somente poderão partir do envolvimento do grupo docente responsável pelo curso de Educação Física – Licenciatura. Essa postura coletiva depende de um consenso entre os professores formadores, que de acordo com P10 caracteriza um *habitus* de grupo.

[...] independentemente das nossas diferenças, dos nossos laboratórios, dos nossos interesses de pesquisa, é partilhar de algo comum, isso é um habitus. Independentemente de você trabalhar dentro da área biodinâmica, da área pedagógica, da área sociocultural, quando eu falo de consenso é você ter uma partilha de um determinado entendimento comum que concebe o ser humano em sua globalidade, que concebe a Educação Física de forma ampla [...] que esses problemas que se apresentam no cotidiano dos diferentes profissionais que saem daqui da Universidade são reflexos de outros problemas que a gente deixa intocáveis.

Ou seja, além de defender ações mais homogêneas no grupo e que perspectivem uma formação mais ampla a partir do entendimento da Educação Física em sua globalidade, o Professor 10 também provoca para o fato de que se deve extrapolar os objetivos individualistas e repensar a formação almejada no curso, de modo que essa revisão inicie, necessariamente, na Universidade, mesmo que sejam necessárias rupturas em problemas “intocáveis”. Ainda, o Professor relaciona essa questão às práticas curriculares:

[...] quando eu falo em consenso, na produção de consensos, o que norteia habitus é isso, é algo que tem que partir para reflexão primeiro de quem está nas condições institucionais necessárias para você impor uma mudança dentro da realidade, somos nós da Universidade que estamos aqui, nós estamos formando profissionais, se nós não entendemos que precisa trabalhar essa prática para além do que o MEC diz ou não diz (P10).

Quando ele fala “além do que o MEC diz”, refere-se às Resoluções do Conselho Nacional de Educação que dizem respeito à carga horária destinada à PCC nos cursos de formação de professores. Na visão de P10, essas práticas precisam ser reconhecidas pelo corpo docente do DEF/UEM, de modo que essa legitimidade seja um consenso no grupo, em outras palavras, não é apenas uma questão de simplesmente cumprir as normas estabelecidas pelo CNE, mas de compreender a importância desse componente curricular para a

qualidade da formação inicial dos professores de Educação Física. Conforme Souza Neto e Silva (2014, p. 906), “Para viabilizar a PCC, permeando todo o curso, é fundamental a valorização da licenciatura pelo conjunto dos docentes que atuam no curso”. Nesse sentido, a constituição das representações sociais depende, entre outros elementos, do grau de compromisso dos sujeitos com as atividades profissionais (COSTA E SILVA, 2003).

Para Sanchotene e Molina Neto (2006), o *habitus* profissional está baseado nas rotinas e regularidades do cotidiano escolar, em que há a tendência de os professores atuarem na urgência ao se depararem com ações não previstas. Para os autores é preciso tempo para a reflexão, a fim de trazer o *habitus* para a consciência e superar atitudes naturalizadas. Em todo espaço social coexistem pontos de contradição e resistência, por isso o caráter dinâmico das relações e posturas profissionais.

A Educação Física, como uma área de conhecimento e de intervenção profissional, é o reflexo das impressões e ações dos agentes nos diferentes espaços em que esta se desenvolve, como nas escolas e universidades. O *habitus* profissional docente nessa área engloba, entre outros elementos, os motivos da escolha pela Licenciatura e pela Educação Física, bem como os conflitos curriculares no que diz respeito aos cursos de Bacharelado e Licenciatura. Essas representações por vezes não são convergentes entre os agentes, mas constituem a área e a caracterizam em suas particularidades.

5.2.4 Disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física

A subcategoria que remete às disciplinas do curso foi criada para codificar registros em que os professores citaram os componentes curriculares com os quais trabalham⁸² no Departamento de Educação Física, bem como, para codificar os registros de acadêmicos que de algum modo falaram sobre a dinâmica das disciplinas. Este foi um tema pouco tratado (20 fontes e 26 referências), como pode ser observado na Figura 22 pelas baixas

⁸² As disciplinas pelas quais cada docente é responsável podem ser diferentes a cada ano. Lembro, portanto, que os dados da presente pesquisa foram coletados no segundo semestre de 2016.

porcentagens de cada entrevista, mas vale ressaltá-lo por fazer parte da formação inicial em Educação Física.

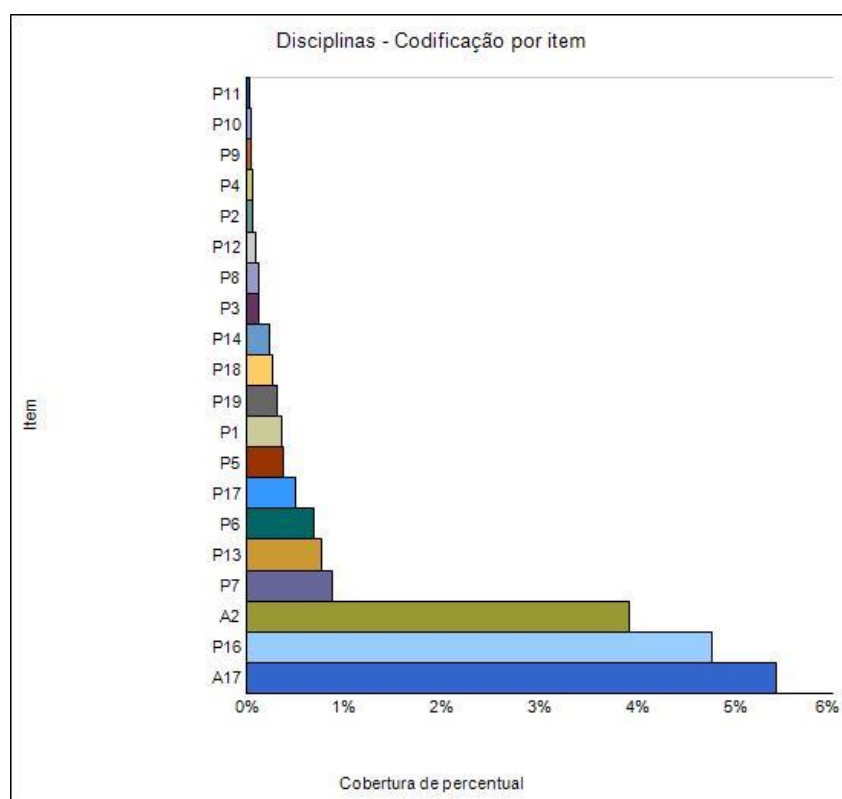


Figura 22: Fontes codificadas para a subcategoria “Disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física”.

Ao se expressar sobre as disciplinas, a Acadêmica 17 afirma que nas salas de aula da Universidade é preciso “*deixar o aluno ter um pouco mais de voz, porque não somos só nós que aprendemos com os professores; os professores também, não tem como, o professor aprende, o professor aprende coisas novas com o aluno, e eu acho que isso falta muito no nosso curso*”. Na perspectiva dela, portanto, há escassez de oportunidades para que os acadêmicos exponham suas impressões acerca dos conteúdos. De acordo com Cunha (1998, p. 38), “as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações. [...] O fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados”. Oportunizar momentos de discussão durante as disciplinas é importante por vários motivos, entre eles, avaliar a aprendizagem dos alunos e a própria aula, provocar um processo de reflexão em grupo e

estimular a autonomia dos acadêmicos. Caso estas oportunidades sejam limitadas, a formação inicial pode ser caracterizada por aulas expositivas tradicionais e por avaliações em que prevalece a memorização, e nesse caminho a *ensinagem* (ANASTASIOU; ALVES, 2015) não se efetiva.

Outra fragilidade exposta pela Acadêmica 17 diz respeito às disciplinas que se repetem em anos sequentes, com os mesmos assuntos, quando a ideia era desenvolver uma sequência pedagógica dos conteúdos referentes a estes componentes curriculares. Para ela, essa dinâmica é cansativa, além disso, com o tempo destinado à essas disciplinas, outras atividades acadêmicas poderiam ser realizadas.

[...] é falado muito a mesma coisa nas aulas, é muito maçante, [...] a gente tem matéria que fala a mesma coisa desde o primeiro ano, que eu acho que poderia ser muito bem aproveitado com outras coisas, porque a gente fica vendo uma matéria I, II e III, I, II, III e IV, porque na verdade se juntar tudo você trabalha em um ano só (A17).

No decorrer do fluxo curricular, o professor em formação entra em contato com posicionamentos carentes de fundamentação, discursos pouco representativos do exercício profissional na escola, críticas vazias acerca da escola pública e os agentes que o integram (NEIRA, 2014). É preciso que sejam oportunizados momentos que estimulem os acadêmicos a ver e pensar o contexto escolar, aliando situações problema - provocadas pelo docente - a reflexões coletivas sobre como agiria um professor de Educação Física na escola.

Essa questão também passa pelo ato de repensar o currículo no curso, e por consequência, a organização das disciplinas. Por mais que o ato de trabalhar com o novo gere insegurança e resistência dos professores, alterar a estrutura curricular por vezes é necessário e exige uma série de modificações, como: a construção integrada do Projeto Pedagógico, em que todos os docentes sejam responsáveis pelo planejamento e pelos resultados; a profissionalização continuada dos docentes universitários; a alteração da organização do conhecimento; a reorganização alternativa do tempo e das ações discentes e docentes; o estudo da construção de leis e princípios para além da sala de aula; a prática, ou a leitura da realidade, para gerar a dúvida

intelectual em relação aos quadros teóricos das várias disciplinas; a atitude de encarar os fracassos e erros na predisposição a uma flexibilização curricular. Por isso o PPC deve refletir um compromisso institucional e coletivo (ANASTASIOU; ALVES, 2015). Ainda, conforme Gatti (2010, p. 1359),

[...] em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Apesar de tratar de outro aspecto das disciplinas, o Professor 16 também registra sua perspectiva acerca da organização dos componentes curriculares no curso de Licenciatura em Educação Física:

[...] as disciplinas que envolvem os esportes, então o futebol, o basquete, vôlei, natação [...] a gente deveria tentar traçar essa relação, aí tem a disciplina de treinamento, tem a disciplina de nutrição, então são disciplinas que com tranquilidade a gente teria conteúdo para fazer a relação no que é ensinado na Universidade e aquilo que poderia ser aplicado (...) biomecânica, todas as disciplinas que eu acho que a gente poderia fazer essa relação.

Quando o Professor ressalta que no curso seriam válidas tentativas de “traçar essa relação”, ele remete à relação entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas com a realidade escolar – futuro espaço interventivo dos acadêmicos. Ele cita diferentes componentes curriculares pelos quais é possível estabelecer essas articulações, já que se trata de um curso de Licenciatura, ou seja, os conteúdos serão abordados de modo integrado ao espaço social em que se desenvolvem, nesse caso, a escola.

Um dos desafios que persiste nos cursos de formação inicial em Educação Física é a superação dos problemas apontados pelas pesquisas, além da transformação de antigas concepções acerca das práticas pedagógicas, de modo a interpretá-las como ricas oportunidades para favorecer a base de conhecimentos dos futuros professores, o que exige a inserção das práticas em diferentes momentos da formação. Entretanto, na literatura se observam poucas sugestões sobre as estratégias mais indicadas

para efetivar a aproximação dos contextos da Educação Básica e da formação inicial (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

É preciso, pois, desenvolver estudos sobre possíveis estratégias para aproximar Universidade e escola no processo formativo, mas, além disso, repensar a estrutura curricular por meio do grupo docente e implementar uma organização e um desenvolvimento disciplinar que sejam condizentes com o trabalho do professor nas escolas e, na medida do possível, com as expectativas formativas dos acadêmicos, ou, conforme apelou A17, que estes sejam ouvidos em relação à sua formação inicial.

Apesar de pouco salientado, esses apontamentos demonstram a fragilidade no desenvolvimento do currículo. Pode ser que o planejamento adequado, a organização e as ações interdisciplinares estejam em falta, ou seja, os componentes curriculares – na fala dos alunos – não se conversam e/ou se complementam adequadamente.

5.2.5 Ensino, pesquisa e extensão

Na categoria “Formação inicial em Educação Física”, o tópico com menor número de fontes (9) e referências (10) foi “ensino, pesquisa e extensão”. Nesta subcategoria foram codificados os registros dos acadêmicos e professores que em algum momento da entrevista remeteram à tríade integrante da estrutura universitária no contexto da graduação. Apesar de este não ser um assunto diretamente investigado por meio do roteiro de entrevista, emergiu em alguns fragmentos.

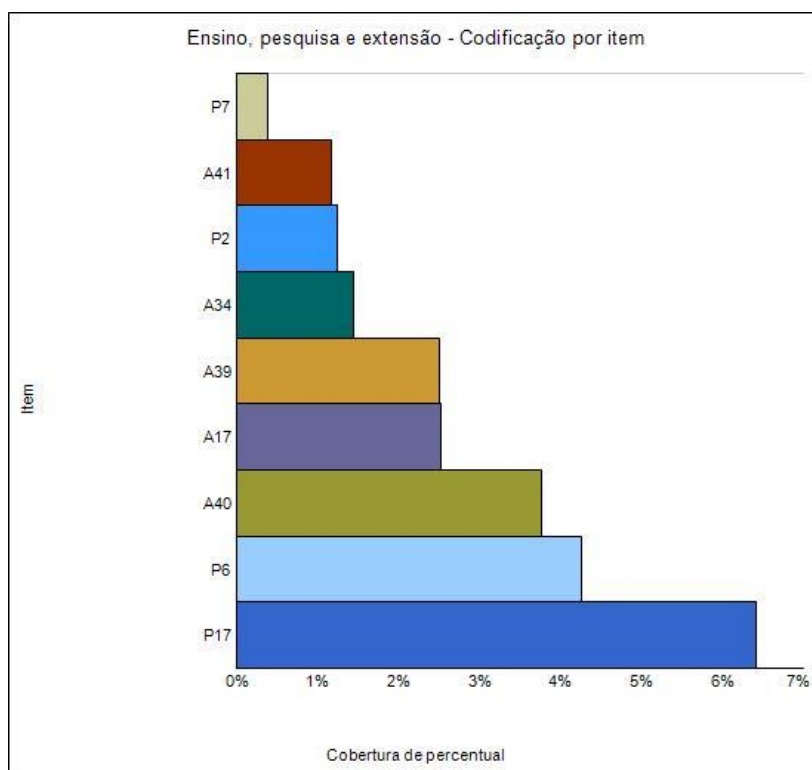


Figura 23: Fontes codificadas para a subcategoria “ensino, pesquisa e extensão”.

Em relação aos acadêmicos entrevistados, 54% (*f* 22) declararam já ter participado de algum projeto de extensão durante a graduação (Figura 24) e 20% (*f* 8) apontaram ter realizado algum projeto de iniciação científica nesse período (Figura 25). Em pesquisa realizada por Bisconsini e Oliveira (2016), foram investigados cursos de Licenciatura de uma Universidade pública do Paraná, e no ano de coleta dos dados (2012), o curso de Educação Física contava com 59% dos licenciandos participando de projetos de extensão e 41% envolvidos com projetos de iniciação científica.

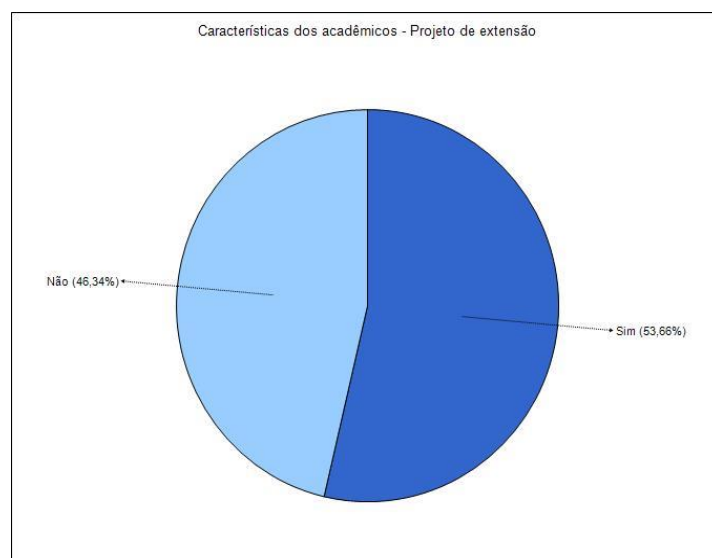


Figura 24: Envolvimento dos acadêmicos com projetos de extensão.

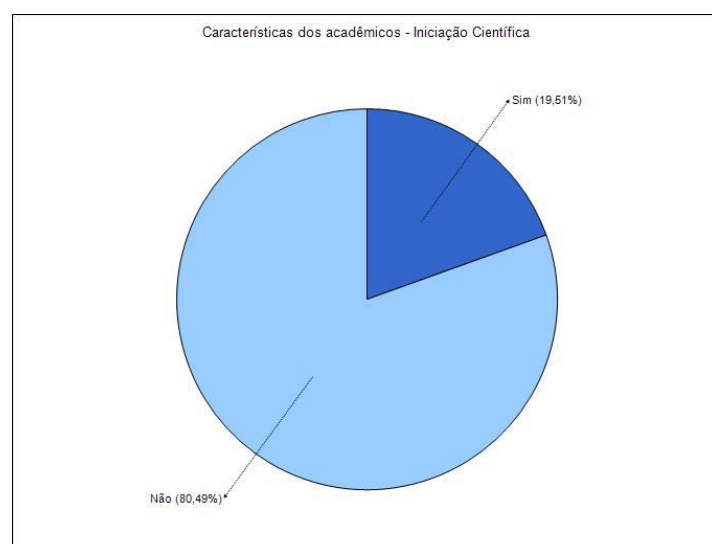


Figura 25: Envolvimento dos acadêmicos com projetos de iniciação científica.

De modo geral, os entrevistados se expressam positivamente em relação aos projetos e apontam diversos aspectos. A Acadêmica 17, por exemplo, fala sobre o reflexo da participação em projetos de extensão na futura atuação profissional.

[...] eu acredito que todo mundo deveria participar de um projeto de extensão, tanto na Licenciatura quanto no Bacharel. Todo mundo deveria participar porque a formação só em si não vai te dar (...) querendo ou não, quem faz parte de um projeto de extensão, ele já está guiando o caminho que ele quer trilhar na vida depois de estar formado.

Em pesquisa realizada por Martiny, Souza e Gomes-da-Silva (2013), os dados obtidos demonstram que os poucos futuros professores de Educação

Física que declararam estar preparados para assumir a docência associaram essa confiança ao fato de já terem atuado em projetos de extensão na própria Universidade. Em pesquisa desenvolvida por Antunes (2012), o autor afirmou serem raros os acadêmicos de Educação Física que citaram envolvimento com projetos de extensão, além disso, nenhum deles mencionou projetos de iniciação científica e seus possíveis reflexos na futura realidade de trabalho. No entanto, Maffei, Verardi e Pessôa Filho (2016), defendem que ainda há poucos autores que se debruçam a pesquisar as contribuições das atividades de pesquisa e extensão para o licenciando.

A Acadêmica 17 também ressalta que a opção por determinados projetos de extensão pode representar as preferências interventivas de cada discente para sua carreira profissional. Nesse mesmo sentido, AB41 destaca: *“[...] eu aproveitei, virei uma esponjinha e suguei o que cada um tinha de melhor pra mim e fui me aperfeiçoando na minha área, hoje eu uso tanto um quando o outro ainda”*. Ele afirma que durante a graduação participou de dois projetos de pesquisa e que ambos o ajudaram a se especializar na área em que pretende atuar. Portanto, os projetos de pesquisa e ensino são boas estratégias para potencializar a preparação profissional de futuros professores, tornando-a mais próxima da realidade de trabalho.

[...] é urgente ter-se coragem de se desapegar das receitas, dos slogans, dos modismos, da racionalidade técnica e burocrática, presente na didática instrumental, a fim de investir em práticas concretas, em experiências a serem vividas em que a teoria em conjunto com a prática da pesquisa e da extensão possam de fato se tornar fonte e recurso de ensinar-aprender, de forma a aglutinar a teoria e prática em toda a sua complexidade para fortalecer os cursos de licenciatura (MONTEIRO, 2016, p. 114).

Por outro lado, nem todos os acadêmicos se envolvem com projetos ao longo da formação inicial, como afirma AB39: *“[...] eu acho que eu fui a única da minha sala que no segundo ano fez iniciação científica, nessa área sociocultural, os outros, acho que dois fizeram na área de fisiologia, mas da minha turma inteira acho que só dois ou três, e eu a única nessa área”*. O Acadêmico 34 também ressaltou a importância de ter realizado uma iniciação científica e ter participado de um grupo de pesquisa: *“Eles me ensinaram o que*

eu não aprendi no curso, que é realmente fazer uma pesquisa, saber escrever, saber coletar os dados, as diferentes formas de pesquisa que existem". Ou seja, ele destaca que foi a oportunidade de complementar determinados elementos sobre os procedimentos de pesquisa que não foram aprofundados nos componentes curriculares. Lüdke e Cruz (2005) esclarecem que em cursos de licenciatura por vezes a pesquisa acaba sendo mais trabalhada apenas com os discentes que têm bolsa de iniciação científica. Ainda de acordo com as mesmas autoras, na perspectiva dos professores universitários investigados em sua pesquisa, a iniciação científica é essencial em relação à formação para a pesquisa, entretanto, não pode significar o único contato dos licenciandos com essa atividade.

Também existem discentes que participam de diferentes projetos durante a formação inicial, como o Acadêmico 40: *"O primeiro que eu fiz foi legal porque eu aprendi a pesquisar. Esse aqui agora [...] está legal porque o envolvimento com a área que a gente está pesquisando é uma coisa que eu já trabalho, então juntou uma coisa com a outra, valeu de experiência por isso"*. Conforme Lüdke e Cruz (2005), os professores universitários investigados em seu estudo apontaram algumas sugestões para tornar mais satisfatório o curso de licenciatura em que atuavam, essas ideias incluíam, entre outras coisas, a efetiva oportunidade de os acadêmicos participarem dos projetos desenvolvidos por seus professores. No DEF/UEM há diversos projetos e grupos de pesquisa para que os acadêmicos se envolvam, e os temas abordados incluem: políticas públicas para educação física e esporte, estudos do lazer, psicologia do esporte, formação profissional em educação física, entre outros.

Todavia, vale lembrar que 46% dos acadêmicos entrevistados não participaram de projetos de extensão durante o curso e 80% não realizou alguma iniciação científica, por isso, cabe destacar a necessidade de os acadêmicos terem iniciativa para se envolver com os projetos ofertados pelos professores, ou seja, por mais que haja diversas oportunidades para os discentes aprofundarem ou estenderem seus conhecimentos acerca de determinado assunto que lhes interesse, o envolvimento também depende de sua própria iniciativa. Alguns licenciandos que participaram da pesquisa realizada por Araujo e Leitinho (2014) assumiram suas limitações, sua falta de

interesse, despreparo e acomodação. Nesse sentido, o Professor 2 destaca que: “A universidade é ensino, pesquisa e extensão, então se a pesquisa é muito forte você também retira o foco essencial do ensino, então o bom seria o equilíbrio, então isso depende também da participação dos alunos”.

No que se refere à tríade ensino, pesquisa e extensão, assim como P2, a Professora 6 também se manifestou:

[...] tanto a parte de ensino, pesquisa e extensão, se ela for bem planejada e articulada entre os professores [...] isso vai fazer com que o curso cresça [...] a partir do momento que todas as disciplinas estiverem integradas em fazer esses projetos de ensino, pesquisa e extensão, isso vai melhorar bastante.

Sobre essa articulação, Cunha (1998) remete a uma proposta que ultrapassa o ensino tradicional nas universidades e apresenta algumas características dessa nova orientação, entre elas, a compreensão da pesquisa como um instrumento do ensino e da extensão, como ponto de partida e chegada da apreensão da realidade. A autora explica:

Mais do que uma atividade, a pesquisa é entendida como uma atitude própria do sujeito cognoscente. Ela traduz o sentimento de busca, de indagação que toda a aprendizagem requer. A extensão, por sua vez, constitui-se na leitura da realidade, aquela que é a matéria prima para a construção da dúvida acadêmica. Só é possível construir a dúvida intelectual a partir da leitura de um campo profissional ou científico (CUNHA, 1998, p. 14).

Uma das professoras entrevistadas (P17) comentou a característica extensionista do DEF/UEM e a validade desse perfil para a qualidade da formação inicial dos acadêmicos, já que nestes casos há a oportunidade de vivenciar elementos próprios da rotina docente.

A universidade pública tem tripé de extensão, pesquisa e ensino. A extensão aqui na Educação Física é extremamente forte, a gente é um dos maiores extensionistas da UEM porque a gente tem muitas possibilidades de atuar, por exemplo, com o esporte no ambiente escolar. Têm inúmeras oportunidades, e eu acho que o aluno ir para um projeto de extensão dará oportunidade a ele de participar do que está sendo produzido na área, enquanto produção do conhecimento mesmo, ele vai

participar do planejamento, vai participar da aplicação, depois terá oportunidade para discutir, de vivenciar diversos contextos, diversas situações diferentes. Por isso eu tenho uma aposta muito grande nos projetos de extensão em específico, e aí as pesquisas saem daí, sem nenhum problema, mas acho que pra formação, o segredo está na extensão, independente se essa extensão será usada como prática curricular depois ou não.

No fim do registro a Professora ressalta a importância das pesquisas que podem ser produzidas por meio dos projetos de extensão, e expressa rapidamente a possibilidade da extensão ser realizada como prática curricular. Sobre a possível relação entre a PCC e os projetos de extensão, os professores universitários de um curso de Educação Física – Licenciatura, investigados por Araujo e Leitinho (2014), na perspectiva das autoras, apresentaram certa confusão sobre o que é a Prática como Componente Curricular, pois afirmaram que a participação em projetos de pesquisa e extensão são atividades de PCC.

Portanto, cabe retomar a distribuição da carga horária total (3.200 horas) dos cursos de formação docente apresentada no Parecer CNE/CP 02/2015: 400 horas de PCC, 400 horas de ECS, 2.200 horas de atividades formativas; e 200 horas de “atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...] por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria” (p. 11). Nesse sentido, é preciso cuidado para não existir confusão em relação à distribuição e organização da carga horária nos cursos de Licenciatura, o que pode incorrer na sobreposição de componentes curriculares que deveriam ter cargas horárias distintas, como as atividades complementares e a PCC. Projeto de extensão não é PCC, isso não significa que tais atividades não possam ser integradas, mas não compreendidas como a mesma ação⁸³.

5.2.6 Considerações parciais

Escrever sobre a formação inicial em Educação Física é um trabalho desafiador, já que prescinde de análises e argumentos atrelados ao ensino de modo geral. Os tópicos abordados nessa categoria da pesquisa veiculam

⁸³ Essa questão sobre o entendimento do que são as práticas curriculares será aprofundada no Capítulo 5.5.

discussões sobre quaisquer processos formativos na universidade, portanto, é rica e diversificada a produção de conhecimento nesse âmbito, por conseguinte, essa circulação dos estudos provoca novas reflexões e posturas interventivas.

A partir da literatura exposta, depreende-se que há anos se apontam posturas que prejudicam a qualidade dos cursos de formação docente, e paralelamente a isso, indicam-se possibilidades para reverter esse quadro de desconfiança quanto à coerência de determinados currículos e práticas. Parece haver mais pesquisas indicando os reveses nesse processo, do que apresentando superações e seus caminhos, o que indica um panorama preocupante para a formação inicial de professores. Diversos elementos provocam esse quadro, todavia, aqueles que aparentam ser mais significativos são a estrutura institucional e a inércia curricular.

Na estrutura institucional são geradas barreiras quando os professores precisam assumir cargos administrativos, participar de reuniões que nem sempre dizem respeito ao departamento em que atuam, assumir muitas orientações em função do baixo número de docentes e alto número de alunos, equilibrar os trabalhos da graduação e pós-graduação, entre outros. Apesar de estas serem todas ações necessárias no campo universitário, para a formação profissional, geram o excesso de trabalho que pode prejudicar a reflexão sobre o desenvolvimento dos componentes curriculares e a criação de novas propostas para o curso. A escassez de tempo pode limitar novas ideias e estimular a *inércia curricular*, já que há raros momentos de revisão coletiva para pensar, organizar e efetivar práticas diferenciadas no processo formativo. Desse modo, permanece um currículo por vezes pouco atrativo para os acadêmicos e para os próprios professores.

A universidade é um campo repleto de conflitos, e um deles é a divergência nos cursos de graduação sobre a qualidade desse processo, que por sua vez, envolve acadêmicos e professores. No caso da Licenciatura em Educação Física do DEF/UEM, o diagnóstico realizado sobre as nuances dessa realidade revela compreensões importantes acerca dos elementos necessários para uma formação inicial condizente com a futura intervenção profissional, ao mesmo tempo em que denuncia fragilidades.

Há professores que reconhecem a necessidade de repensar o currículo, a fim de prever mais atividades no âmbito escolar, iniciativa também requerida pelos acadêmicos. No entanto, nos tópicos apresentados na categoria “formação inicial em Educação Física”, não há registros que evidenciem e detalhem trabalhos já realizados no intuito de provocar uma reestruturação curricular. Paralelamente, os acadêmicos anseiam por mudanças no curso, que perpassasse todas as disciplinas em um trabalho coletivo e que integre os próprios licenciandos.

Sobre as subcategorias discutidas, a relação prática-teoria foi a que recebeu o maior número de registros. De modo geral, os resultados demonstram um viés dicotômico nessa relação. Já a perspectiva associativa é expressa por acadêmicos e professores que transpareceram o entendimento de que a teoria é aquela discorrida nas salas de aula da Universidade e produzida neste mesmo âmbito, e a prática é aquela que se desenvolve nas quadras ou por meio do estágio supervisionado nas escolas de Educação Básica, em outras palavras, a prática é a aplicação da teoria. Assim, há muitos fragmentos que revelam uma relação dicotômica associativa da relação prática e teoria. Vale lembrar que o curso de Licenciatura em Educação Física investigado foi muito caracterizado como “teórico” pelos acadêmicos.

O terceiro viés possível é a unidade prática-teoria, cuja relação foi exposta por alguns acadêmicos e professores, os quais manifestam uma compreensão de concomitância entre ambas, em que não há espaços e momentos próprios para uma ou outra, ao contrário, são produzidas e mobilizadas simultaneamente. Aliás, a Prática como Componente Curricular acontecerá mediante esse viés de unidade prática-teoria, em espaços e tempos diversificados que incluem (e integram) a Universidade e as escolas públicas de Educação Básica. Será, por esta perspectiva, um processo dinâmico e não linear entre vivências, produção e reflexão.

Outra subcategoria explorada diz respeito às particularidades da formação, mais especificamente no que se refere ao curso investigado. Entre os professores e acadêmicos há registros que apontam o empenho em desenvolver atividades a fim de melhorar o processo da formação, entretanto, estas iniciativas parecem ser pontuais no curso, além disso, não há fragmentos

em que são descritos os trabalhos já realizados com o intuito de aprimorar antigas práticas pedagógicas.

Também há fragmentos que revelam a inviabilidade de o curso de Educação Física atender a todas as demandas próprias da carreira docente, considerando a diversidade que abarca a rotina da Educação Básica.

Outro ponto levantado sobre a qualidade da formação inicial diz respeito ao descompasso entre as posturas docentes no andamento das disciplinas da Licenciatura e do Bacharelado em Educação Física no DEF/UEM, já que alguns docentes optam por manter a mesma dinâmica de aulas em ambos os cursos e outros desenvolvem aulas diferenciadas conforme as especificidades de cada área de intervenção.

A escassez de encontros com as escolas também foi um aspecto tratado, inclusive, esta é uma carência ressaltada em diferentes momentos das entrevistas, conforme já foi e será observado na apresentação dos resultados. Portanto, parece que a distância entre a Universidade e as escolas, já discutida e salientada em tantos estudos, é caracterizada como um problema na formação inicial dos futuros professores de Educação Física, prejudicando a qualidade desse processo.

O *habitus* profissional também foi discutido por meio dos registros que retratam as representações dos professores e acadêmicos sobre a carreira do professor de Educação Física. Estas representações incluem os motivos que os levaram a optar pela profissão, que incluem os reflexos do julgamento familiar e das aulas de Educação Física. A identificação ou não com a docência depende das relações sociais de cada agente com profissionais desta e de outras áreas.

Os resultados demonstraram que há acadêmicos satisfeitos com sua escolha profissional e outros que optaram por não atuar na Educação Básica. Em parte, tais decisões foram definidas após as experiências neste âmbito, que no caso do curso investigado se dá quase que exclusivamente por meio do estágio supervisionado. A discussão desse *habitus* profissional também incluiu as impressões sobre determinadas posturas didático-pedagógicas de professores de Educação Física que não exploram todas as práticas corporais possíveis de serem trabalhadas nas escolas. Apesar disso, também há

acadêmicos que ponderam sobre as barreiras impeditivas das fraturas na reprodução dessas aulas que não possuem objetivos formativos delimitados.

No que diz respeito às disciplinas, há poucos registros, os quais incluem a necessidade de uma revisão na dinâmica de alguns destes componentes curriculares para evitar a repetição de conteúdos e discursos, que nem sempre agregam no processo de ensino e aprendizagem. Essa questão envolve, entre outras coisas, a reestruturação curricular. Também houve manifestação sobre disciplinas que poderiam ter aproximado os respectivos conteúdos de situações problema recorrentes na rotina interventiva do professor de Educação Física.

As ações de ensino, pesquisa e extensão também integram a categoria sobre a formação inicial em Educação Física, de modo que o curso investigado tem forte característica extensionista. Todavia, não há participação maciça dos acadêmicos nos projetos de extensão e pesquisa, e aqueles envolvidos destacam a importância dessas oportunidades para a qualidade da sua formação. Os projetos são grandes oportunidades de aproximar a Universidade e a escola em cursos de Licenciatura, o que também é viável por meio da PCC, entretanto, estas ações não deverão partilhar a mesma carga horária, ao contrário do que expressou um dos professores, quando citou a possibilidade das práticas curriculares se efetivarem por meio de projetos de extensão.

Os tópicos abordados na categoria permitiram a descrição de elementos da “formação inicial em Educação Física”, os quais serão retomados em discussões dos próximos capítulos, pois são assuntos requisitados para a análise da Prática como Componente Curricular no curso de Licenciatura em Educação Física. Para atingir esse objetivo era indispensável ter um diagnóstico geral de como os professores e acadêmicos formandos deste curso percebem esse processo, e quais aspectos são mais representativos na visão deles. Com a consciência de que as falas possuem um direcionamento específico, haja vista os objetivos da pesquisa e o controle metodológico exigido em entrevistas semiestruturadas, ao tratar de elementos constitutivos do processo de formação inicial, percebe-se que alguns deles se ressaltam nos registros dos entrevistados, como a relação prática-teoria, que indicou o anseio por um curso com mais oportunidades de *ver os conteúdos na realidade interventiva*. Os fragmentos expostos no presente capítulo instigam outras

discussões que levarão à análise da PCC e seu andamento, que rupturas são urgentes no espaço social investigado, bem como, quais impactos pode produzir no curso de Licenciatura em Educação Física.

5.3 RELAÇÕES COM A ESCOLA

Eu acho que cada um está no seu (...) não vejo relação. A Universidade está em um mundo e a escola está em outro [...] A Universidade está em uma bolha (A16).

De uma licenciatura espera-se, entre outras coisas, a mobilização de saberes vinculados ao espaço escolar. Dentre as instâncias de ensino, a escola se destaca pela complexidade das relações e pela multiplicidade de conflitos próprios de quaisquer espaços sociais, com a especificidade de agregar a diversidade de agentes, com seus objetivos e expectativas sobre a própria escola e sobre a educação. De diferentes modos, relacionam-se nesse espaço - minimamente - professores, alunos, pais, funcionários, professores gestores momentâneos e pedagogos. Esses agentes não dispõem necessariamente dos mesmos capitais ou possuem interesses idênticos, mesmo assim, frequentam diariamente o mesmo espaço, partilhando uma rotina e as respectivas tarefas (aulas, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões, formaturas, semana pedagógica, etc.). De acordo com Moreira *et al.* (2016), a comunidade escolar é a verdadeira conhecedora da complexidade da prática educacional. Ainda, conforme Valle (2008), a pesquisa educacional no Brasil se caracteriza pela diversificação, pela interdisciplinaridade, pelo ecletismo e pela complexidade, já que os saberes escolares são multifacetados e requerem a análise de uma pluralidade de campos teóricos.

Não é intuito desta pesquisa problematizar as nuances próprias da escola, mas sim, compreender como estas são abordadas em um curso de Licenciatura em Educação Física. Nesse sentido, buscou-se investigar quais ações já existem no curso para tratar a *complexidade escolar* e, a partir disso, saber se a Prática como Componente Curricular é um caminho trilhado na formação inicial para ensinar os conteúdos propostos e aproximar a Universidade da escola. Assim, a PCC não foi introduzida à entrevista

abruptamente, pois antes de abordá-la⁸⁴ questionou-se sobre as iniciativas de encontros com a escola durante a graduação, ou de que modo os conteúdos se relacionavam a este contexto no decurso das aulas. Exploraram-se essas ações para posteriormente mencionar a PCC, já que por meio desta estratégia investigativa os entrevistados tiveram a oportunidade de recordar-se de forma mais abrangente de determinadas situações relacionadas à escola no decorrer da formação inicial.

A categoria “relações com a escola” teve 327 referências com origem de 60 fontes, isso significa que foi um tema abordado por praticamente todos os entrevistados, que por sua vez remeteram às ações com a escola por diversos momentos em suas falas. Na Figura 26 são apresentados aqueles que se referiram à escola nas entrevistas, bem como a porcentagem que esse tema representa na fala de cada agente.

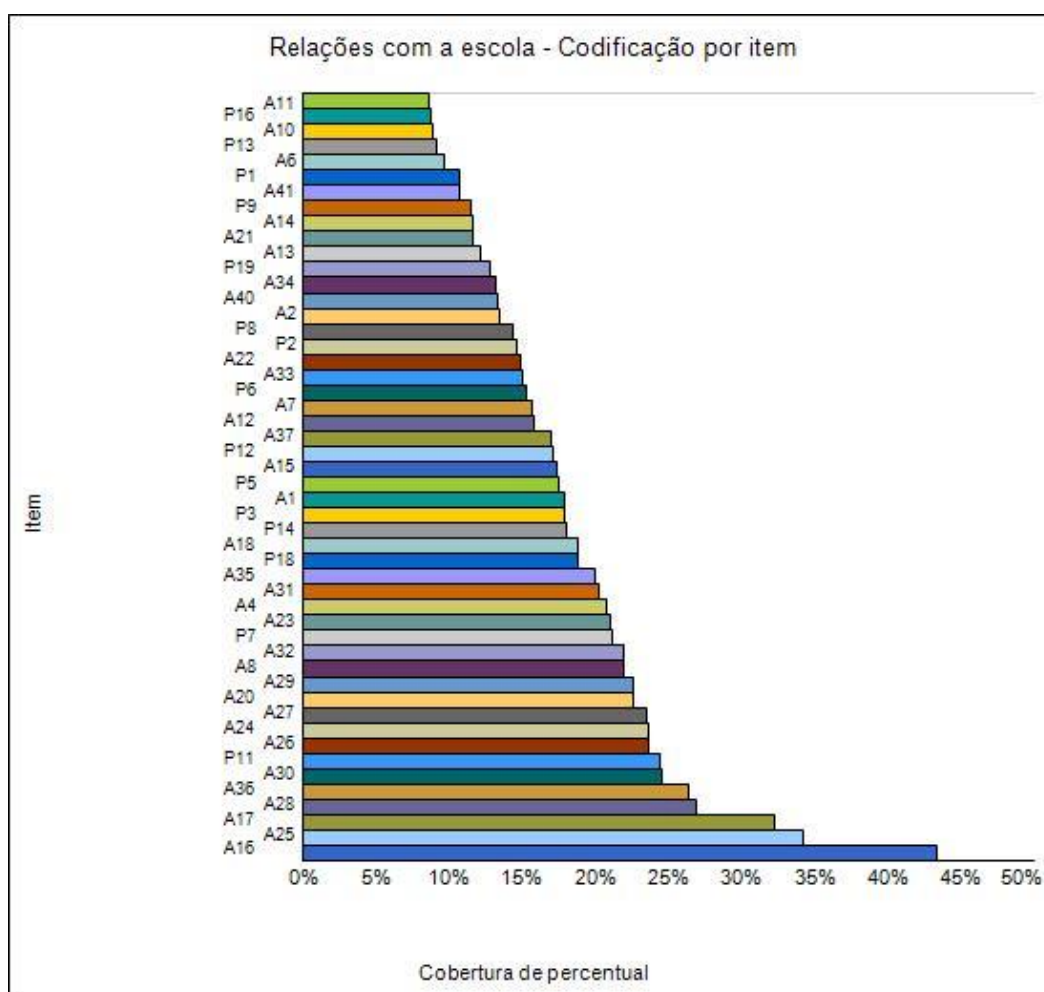


Figura 26: Fontes codificadas para a categoria “relações com a escola”.

⁸⁴ Capítulo 5.5.

A Figura 26 demonstra a ampla dimensão que alcançou a categoria “relações com a escola”, o que já era uma suspeita, por tratarmos de uma Licenciatura e pelo roteiro de entrevista ter a escola como um dos temas geradores. Essa abrangência da categoria possibilitou diversas discussões, as quais serão apresentadas por meio das seguintes subcategorias: a abordagem da escola nas disciplinas, encontros com a escola, Educação Básica e Universidade, Projetos e PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Estas foram definidas a partir das impressões que se destacaram sobre a veiculação do cotidiano escolar no curso de Educação Física – Licenciatura, e dos objetivos da pesquisa. Além disso, as unidades de registro que compõem a categoria “relações com a escola” foram divididas nas subcategorias conforme o direcionamento de cada fragmento.

5.3.1 A abordagem da escola nas disciplinas

[...] se você tivesse uma vivência antes, penso que a formação seria melhor [...] as disciplinas deveriam possibilitar essas vivências desde os primeiros anos (A8).

A subcategoria “a abordagem da escola nas disciplinas” agrupa as unidades de registros em que os acadêmicos e professores expressam os meios pelos quais o âmbito escolar é veiculado nas diferentes disciplinas do curso. Com 57 fontes e 123 registros, esse foi um tópico de destaque para os entrevistados, que foram indagados sobre a relação entre a escola e os componentes curriculares da Licenciatura em Educação Física e explanaram diversos aspectos. Pelo alto número de registros, serão expostos aqueles representativos de todas as ideias que emergiram sobre o assunto.

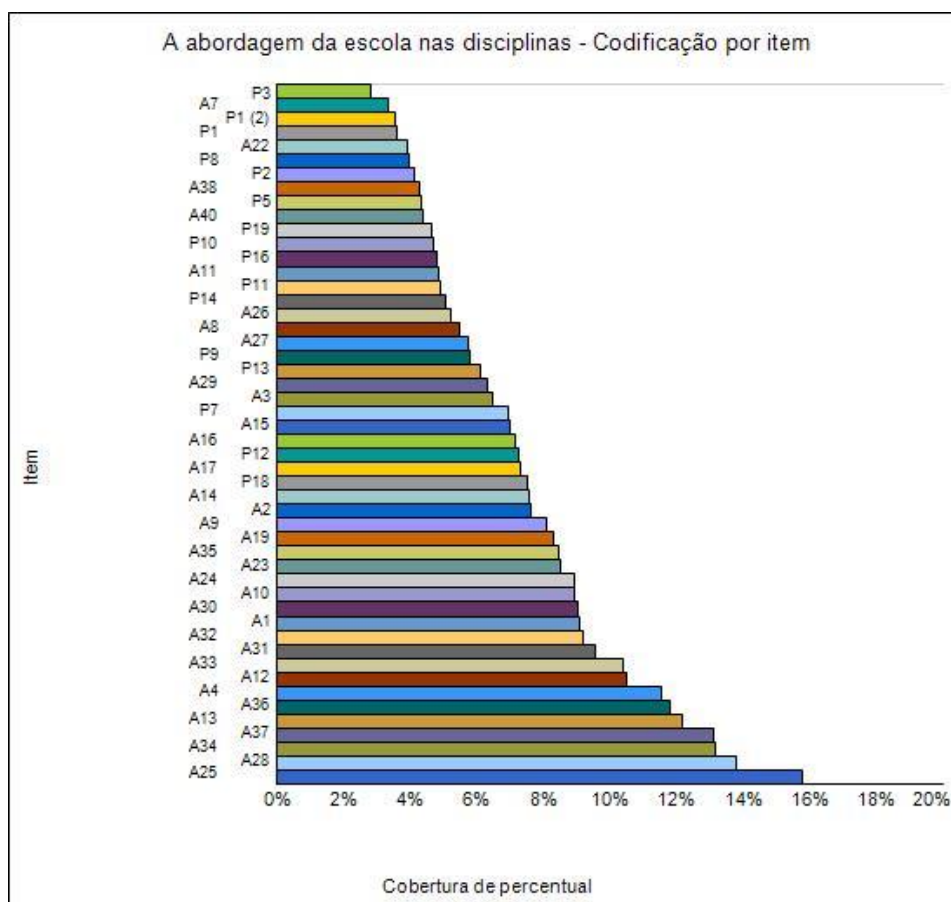


Figura 27: Fontes codificadas para a subcategoria “a abordagem da escola nas disciplinas”.

Uma das iniciativas mais expostas (21 acadêmicos e um professor) para aproximar os conteúdos específicos do curso de Licenciatura em Educação Física da escola - espaço social em que possivelmente tais saberes serão mobilizados direta ou indiretamente - é a aula simulada. Nesta estratégia os acadêmicos planejam as aulas com temas específicos determinados pelo professor de cada disciplina e a desenvolvem com os próprios colegas de turma, ou seja, há uma prática de ensino⁸⁵ na Universidade, com acadêmicos

⁸⁵ De acordo com Real (2012, p. 59), “Ressalta-se que, para esse parecer [28/2001], a prática de ensino e a prática como componente curricular são aspectos distintos na constituição dos cursos que formam professores, ao mesmo tempo em que deveriam estar articuladas. Neste sentido, é o que previa o Parecer n. 28/2001: ‘a prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino (CNE, 2002, p.10)’, sem, contudo repetir a fórmula da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado”. Conforme Souza Neto e Silva (2014, p. 897), “observa-se que há um grande choque de identidade no que se refere à denominação prática de ensino, havendo a tentativa de resolução com a substituição do Parecer CNE/CP n. 21/2001 pelo Parecer CNE/CP n. 28/2001 e pela Resolução CNE/CP n. 1/2002, momento em que se assume a ideia de Prática como Componente Curricular. Nessa mudança de redação mudam-se as palavras, mantendo-se o sentido anterior”.

no papel de professores e na figura de alunos. No Quadro 11 são expostos os fragmentos que representam a estratégia de aula simulada.

Quadro 11: Unidades de registro que expõem a prática de aulas simuladas no curso de Licenciatura em Educação Física.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A1	<i>Durante a maior parte das disciplinas nós tentamos trazer a prática com os próprios alunos da turma, então não é nada que a gente leva para a prática numa escola [...] a gente pratica com os nossos próprios colegas de turma.</i>
A10	<i>Geralmente as aulas de exposição de conteúdos a gente que dava [...] todo mundo tinha um tema específico, tinha que dar aula sobre determinado conteúdo [...] os alunos apresentavam a aula.</i>
A17	<i>A gente só atua com atividades para nós mesmos [...] talvez essas matérias aqui dentro da Universidade não sejam tão produtivas para nós ficarmos aplicando atividades para nós mesmos, porque é bem diferente depois na escola onde a gente vai trabalhar.</i>
A19	<i>Aprendemos a dar aula para os nossos colegas, aplicar planos de aulas, os professores corrigirem. Então ali é um simulado da realidade que vamos enfrentar na escola. Obviamente ajuda, é uma coisa que aproxima, você vai à escola e percebe: ‘nossa, foram úteis aquelas aulas que eu tive na graduação, em que eu ministrei aulas, que eu apliquei’. Foram poucas, mas já deu uma ajuda, só que é algo que deveria ser feito com mais frequência.</i>
A2	<i>Então a gente ministrava essas aulas, montava o plano e o professor sempre corrigia no final, fazia uma roda, a gente discutia, foi muito válido.</i>
A22	<i>Os professores passavam a matéria teórica, explicavam na sala de aula. No segundo semestre o professor geralmente fazia uma aula prática e depois ele montava grupos de três, cinco pessoas pra aplicarem as aulas nas quadras, geralmente eram aulas de 40, 50 minutos.</i>
A23	<i>A partir do segundo ano a gente já fazia muitos planos de aula, ministrávamos aula pra nós mesmos na graduação.</i>
A24	<i>A gente planeja uma aula pra alunos de tal idade, uma idade x, aí a gente aplica na sala.</i>
A27	<i>‘Criança de seis e sete anos, qual atividade poderia passar pra eles?’. Aplicávamos em nós mesmos.</i>
A30	<i>A gente fazia planos de aula, aí trazia e o professor corrigia, nós aplicávamos. Sempre ao final da aula tinha rodas de conversa, e nós discutíamos se aquele plano foi adequado, o que faltou, pra determinada faixa etária. Mas isso foi, acho, que em uma disciplina, nas outras não.</i>
A32	<i>Dentro da matéria normalmente têm alguns dias em que são separados grupos e nós vamos dar aula prática, como se tivesse dando aula no colégio.</i>
A36	<i>Eles pedem que a gente faça um plano de aula pra determinada idade e aplique pra nós mesmos. Muitas vezes, no final da aula, ele [o professor] comentava alguns erros. A gente mesmo consegue perceber os erros com as atitudes, e eu gostei bastante disso, já que eles não podem nos levar à escola de verdade, eles</i>

	<i>nos aproximaram.</i>
A40	<i>A turma aplicava pra turma. Então um grupo apresentava, esses grupos faziam as práticas e os alunos simulavam que eram os alunos da escola.</i>

Os fragmentos apresentados deixam claro que no curso investigado há iniciativas de vivências de ensino, que se desenrolam na própria Universidade. As unidades de registro expostas exemplificam os modelos seguidos pelos docentes para esta prática, que envolve o planejamento e o desenvolvimento da aula pelos acadêmicos, com a orientação e o parecer do professor ao final da atividade. É uma proposta interessante por colocar o licenciando em situação de aula e no papel de professor, contribuindo para a experimentação de uma fatia do trabalho docente – o ensino.

De acordo com Marcon, Graça e Nascimento (2011), as práticas pedagógicas⁸⁶ podem se desenvolver ao longo de toda a formação inicial dos futuros professores de Educação Física, e o planejamento de tal ação parte das seguintes questões: em que local? (essas práticas podem ser realizadas na IES, na comunidade, na escola); quem ministra? (dupla, trio, grupo ou individualmente); para quais alunos? (para os próprios colegas ou alunos da escola); para quantos alunos? (para poucos alunos ou toda a turma); sob qual estrutura? (única atividade, sequência pedagógica ou unidade didática completa). Para os mesmos autores, os programas de formação inicial em Educação Física, por meio dos professores formadores nas diferentes disciplinas, devem destinar espaços e tempos suficientes ao longo do curso para os acadêmicos transitarem pelas diferentes configurações das práticas pedagógicas, cujas variações incluem os espaços, os alunos, os materiais, os conteúdos e outros elementos da rotina de trabalho de um professor da Educação Básica. Todavia, os acadêmicos da presente pesquisa não expressaram variações nas práticas pedagógicas, citando quase que exclusivamente, as aulas simuladas na Universidade.

⁸⁶ “[...] apesar do avanço nas discussões sobre o tema, ainda carecem de maior esclarecimento os critérios que podem ser utilizados pelos programas de formação inicial para planejar e implementar essas práticas pedagógicas” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011, p. 498).

Ainda, no mesmo grupo de acadêmicos há aqueles que destacaram as fragilidades envolvidas no fato de as aulas simuladas se desenvolverem apenas com a própria turma. Tais relatos são expostos a seguir, no Quadro 12.

Quadro 12: Unidades de registro que expõem as fragilidades da prática de aulas simuladas no curso de Licenciatura em Educação Física.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A28	<i>As condições são outras. Meus colegas têm a minha idade, não têm 12, 15 anos, eles têm no mínimo 20, então o comportamento e a maturidade são diferentes. Lá na escola as crianças não estão ali para colaborar, elas querem participar da aula pra aprender alguma coisa, então fica meio aberto, não é exatamente (...) não é a mesma coisa, é diferente.</i>
A31	<i>É diferente, porque o povo sabe que você vai aplicar a aula, então a reação é totalmente diferente da que seria com os alunos. Apesar de que às vezes tinha indisciplina, mas eles se comportavam pra fazer as atividades, e na escola a gente sabe que você vai aplicar uma atividade e ela não vai dar certo, aí você precisa se desdobrar e criar uma outra situação pra que chame a atenção dos alunos. Então seria bem diferente se fosse na escola mesmo.</i>
A33	<i>Aqui você aplica e o pessoal faz. Lá, a mesma atividade que você faz aqui em 15 minutos, você demora uma hora, meia, duas horas pra fazer, uma coisa simples, porque você tem que explicar, aí eles fazem tudo errado e você tem que explicar de novo, e eles fazem errado de novo.</i>
A34	<i>Foi completamente diferente quando eu fui à escola, porque é uma carga de alunos muito maior, são alunos que não vão colaborar com a sua aula como os seus alunos de curso. Então é uma realidade bem diversa. Eu creio que não é compatível o que a gente faz aqui com o que a gente vê na escola.</i>
A35	<i>Aqui eles conseguem prestar atenção, acabam contribuindo para a aula funcionar. Lá na escola, às vezes, dependendo da turma, a gente não consegue ter controle.</i>
A38	<i>No meio da aula, por exemplo, não vai ter acadêmico brigando um com o outro, puxando, passando o pé no outro, é todo mundo meio adulto, ninguém mais está nessa fase de ficar fazendo isso. Nas crianças tem bastante isso, e sempre tem um que tem algum probleminha, sempre tem um que causa a discórdia.</i>
A4	<i>Se a gente só convive com uma turma, a gente só vai elaborar para a turma. Vivenciando o cotidiano da escola, a gente podia elaborar um plano diferente, saber o que iríamos encontrar na realidade da escola, que é bem diferente.</i>
AB37	<i>É muito diferente você dar aula para futuros professores e você se deparar depois com crianças que nem sabem exatamente o que estão fazendo lá, só querem brincar, se divertir. Então eu acho que tem uma diferença bem grande. Não dá pra comparar de forma alguma.</i>

No processo de formação inicial, primeiramente espera-se que os acadêmicos reflitam sobre as vivências de ensino experimentadas por seus pares, e, em seguida, haja a reflexão sobre as próprias ações; não somente em situações simuladas na própria Universidade, mas também em situações reais, nas quais o professor em formação terá que planejar, organizar, desenvolver, controlar e avaliar suas práticas, de modo a refletir sobre essa ação durante todo o processo, sempre com a mediação e o acompanhamento docente (ANTUNES, 2012).

Por meio do Quadro 12 é possível inferir que há a percepção dos acadêmicos de que as aulas na própria turma da graduação são iniciativas importantes, entretanto, não são representativas da realidade escolar. Como todos os discentes entrevistados já passaram pelo estágio supervisionado, percebem que planejar e desenvolver aulas de Educação Física para serem realizadas na Universidade se distancia do mesmo trabalho destinado à escola. Assim, essas aulas simuladas contribuem para a aprendizagem do processo de ensino pelos licenciandos, mas são pouco significativas quando se trata de representar o âmbito escolar. Por isso, há acadêmicos que expressam seu anseio por outras possibilidades de vivências de ensino, conforme relato do Acadêmico 1: “[...] *a gente sente vontade de presenciar como está acontecendo lá na escola, mas não é isso que acontece*”. Ou seja, por mais que haja a oportunidade de planejar e desenvolver essas aulas simuladas com o acompanhamento de um professor na Universidade, tal ação não reflete na aproximação do acadêmico com seu futuro espaço interventivo.

Uma das formas de efetivar as práticas curriculares é por meio das aulas simuladas na própria turma, no ambiente universitário. De acordo com Real (2012, p. 56), “A prática, inclusive, não necessita ser realizada na escola, mas pode ser contextualizada no ambiente da instituição formadora”. Na Universidade investigada pela pesquisa de Marcon, Nascimento e Graça (2007), as práticas pedagógicas do curso de Educação Física englobavam três modalidades, sendo uma delas àquelas realizadas com os próprios colegas. Araujo e Leitinho (2014) destacaram que no curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, as experiências de ensino nas salas de aula da Universidade são identificadas como PCC. Apesar disso, delimitar as práticas curriculares às experiências de ensino executadas nas próprias turmas de

Licenciatura não provocará a percepção das nuances que permeiam o trabalho docente no contexto escolar. Conforme Neira (2014), reforçar posturas afastadas do cotidiano pedagógico leva o acadêmico de Licenciatura a construir representações confusas sobre o que seja ensinar Educação Física na Educação Básica.

Ainda sobre a abordagem da escola nas disciplinas do curso investigado, um dos professores mencionou ter realizado vivências de ensino ao longo do componente curricular pelo qual é responsável: *“A gente sempre está colocando em prática aquilo que é feito na escola, tanto no conteúdo da aula, como até o material empregado”* (P12). O mesmo professor complementa, afirmando que busca conversar com os acadêmicos sobre as aulas desenvolvidas na turma: *“pelo conteúdo nosso aqui, a gente aproxima sim [os conteúdos da realidade escolar], verbalmente, você fazendo feedback com os alunos”*. Além disso, o Professor 19 cita uma atividade realizada com seus alunos e desenvolvida fora da Universidade.

[...] uma das atividades foi observar uma aula ou um treino de um esporte coletivo na faixa etária que a gente estava trabalhando na disciplina. Então eles foram, cada um procurou, em duplas, procuraram um espaço e tinha um questionário para coletar algumas informações também mais simples, e depois pra gente discutir na disciplina (P19).

O Professor 11 também relata suas iniciativas: *“Na licenciatura, antes de separar [...], a gente fazia um trabalho, eles iam à escola, observavam, traziam as experiências que eles tiveram lá na escola, faziam entrevistas com os professores”*. O docente ainda fala sobre a importância de se ter vivências de ensino na Universidade:

[...] a partir dessas práticas o aluno pode efetivamente ter contato, ver como acontece no contexto escolar, perceber como os professores atuam, como os alunos atuam. O que a gente discute aqui na faculdade é como elas estão efetivamente acontecendo, a partir da realidade escolar também [...] por mais que os nossos aparelhos estejam com um pouquinho de problema, ou seja, já estão gastos e tudo mais, eles vão chegar à escola e muitas vezes não terão nem isso. Então como a gente pode adaptar? Como a gente pode fazer isso no contexto escolar? (P11).

Todavia, há acadêmicos que ressaltaram estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados na Universidade e a escola por iniciativa própria, como o Acadêmico 10: *“Na verdade eu ficava com o conteúdo dentro da cabeça tentando procurar alguma maneira de conseguir trabalhar isso na escola”*, e a Acadêmica 8: *“Em algumas disciplinas como usar [...] algumas disciplinas em que eu tenho mais dificuldade me vejo: ‘como eu vou utilizar isso?’”*.

Ao longo das aulas na Universidade, é possível que os professores dialoguem com os acadêmicos no sentido de perceber se há dúvidas sobre os conteúdos expostos, inclusive na relação destes com a Educação Física escolar. Apesar da iniciativa de diálogo dos licenciandos também ser importante nestes momentos, destinar unicamente ao acadêmico a responsabilidade de estabelecer relações hipotéticas entre os conteúdos e o campo interventivo, pode ser prejudicial para a aprendizagem dos conhecimentos tratados no curso. Ao mesmo tempo, vale destacar que: “Os professores atuam muitas vezes em uma estrutura organizacional que inviabiliza ações coletivas, sem disponibilidade de tempo para promover um ensino pautado pelo diálogo, pensamento, debate e reflexão sobre o trabalho que realizam” (VIEIRA; NEIRA, 2016, p. 791). Ou seja, por vezes os próprios docentes buscam fazer trabalhos diferenciados e fugir das aulas expositivas tradicionais, mas esbarram no excesso de trabalho e consequente falta de tempo para planejar suas aulas e desenvolvê-las com dinamicidade e de modo mais atrelado à Educação Básica.

Outra dimensão destacada por acadêmicos e professores, no que se refere aos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física, é a relação entre os conteúdos e a escola por meio de discussões nas salas da Universidade (10 fontes). Assim, além das aulas simuladas, os entrevistados apontam que esses debates são outra estratégia para abordar questões referentes ao futuro espaço de intervenção dos licenciandos. O Quadro 13 apresenta os registros dos acadêmicos sobre o assunto.

Quadro 13: Unidades de registro que expõem as discussões que remetem à escola durante as aulas da graduação, na perspectiva dos acadêmicos.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A24	<i>Mais por meio de discussão mesmo.</i>
A16	<i>Eles falavam: ‘isso é possível’, comparando com o contexto</i>

	<i>escolar, com a realidade escolar, como a gente podia adaptar, o que podia fazer, vem trazendo elementos, discussões, textos.</i>
A27	<i>Recentemente uma professora [...] mostrou um documentário de várias escolas do Brasil, desde uma escola muito ruim, precária, até uma particular muito boa de São Paulo, pra gente ver os dois mundos em que vivemos.</i>
A29	<i>Pra aproximar, como nós não íamos ao campo em si, da escola, era na base de debates mesmo. Eles traziam as experiências deles [...] Os conteúdos que a gente via em sala de aula, de uma forma ou de outra, nós imaginávamos como seria isso dentro da sala de aula com os alunos, era essa aproximação que tentava se ter, porque o prático mesmo, aquilo não existia, não existiu.</i>
A33	<i>Só as aulas mesmo, em que a gente discute bastante sobre como é na escola, como seria na escola.</i>
A36	<i>Contando o que eles já passaram, e também através dos relatos dos outros acadêmicos, de como era, como a gente devia se portar, talvez as possíveis dificuldades que teria.</i>
A6	<i>Ele dava exemplo, mostrava como era, ensinava fazer os planos de aulas.</i>
AB26	<i>Exemplos, eu só vejo por exemplos.</i>
AB11	<i>Eles falam bastante como é a realidade do professor de Educação Física dentro das escolas. Eles falam bastante dos problemas, tanto lado bom quanto lado ruim nas escolas, pra gente ir preparado pra saber o que vai enfrentar depois.</i>
AB41	<i>Existe muito debate, que eu acho enriquecedor, porque cada aluno coloca o seu ponto de vista, aquilo que ele vê, que ele vivencia, aquilo que ele acredita, não tem muito “achismo”.</i>

Fica claro que os acadêmicos têm a oportunidade de discutir sobre a realidade da Educação Básica durante as aulas, e que há a aproximação dos conteúdos com a Educação Física escolar. De acordo com Téó (2013), a PCC deveria ser abordada a partir dos momentos de discussão na Licenciatura, com a oportunidade de tratar os conhecimentos desde o início do curso por meio de reflexões e diálogos com os colegas e docentes. Apesar de não representar fielmente a rotina escolar, os debates sobre a escola em articulação com os conteúdos específicos podem compor a organização das práticas curriculares no curso de Licenciatura em Educação Física, entretanto, essas discussões que remetem à escola não foram mencionadas como PCC entre os acadêmicos e os professores. Os docentes também relataram as discussões que promovem nas salas de aula da Universidade, conforme Quadro 14.

Quadro 14: Unidades de registro que expõem as discussões que remetem à escola durante as aulas da graduação, na perspectiva dos professores.

PROFESSOR(A)	UNIDADE DE REGISTRO
P1	<i>Eu utilizo a partir dos conteúdos, da especificidade da disciplina</i>

	<i>eu vou trabalhando, por exemplo, com diretrizes curriculares do Paraná, como isso funcionaria na escola, o que são essas diretrizes do município, para tentar fazer com que eles consigam enxergar o conteúdo, como será trabalhado esse conteúdo no estado e no município.</i>
P10	<i>A gente já tenta fazer no nosso dia a dia, tentar justamente aproximar as discussões relacionadas à gestão, administração, voltada ao ambiente escolar com a realidade que envolve a escola, e com a realidade que o nosso acadêmico licenciando vai se deparar.</i>
P16	<i>Eu normalmente tento, na medida com que eu vou abordando os conteúdos, ilustrar como isso pode ser aplicado, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente não escolar.</i>
P17	<i>A relação com a escola surge naturalmente, até porque a maior parte dos docentes aqui vem de uma formação única, ainda quando era Licenciatura única, de forma que a experiência com o Bacharelado não é tão marcante nos docentes; a gente acaba mesmo indo para exemplos escolares.</i>
P19	<i>Na disciplina como um todo há discussões [...] é mais o professor mesmo explicando as situações, tentando estabelecer essas relações.</i>
P8	<i>No nosso estágio é isso que acontece: o aluno vai e aí ele traz pra discussão teórica, para as rodas de conversa.</i>
P9	<i>Eu sempre gosto de falar para os alunos três situações que eu acho importante, o que ensinar - seriam os conteúdos, como ensinar - através de alguns métodos que eu acho interessante, e quando ensinar - quando ensinar diz respeito a essas faixas etárias, respeitando aquelas fases de iniciação, de aquisição, de aperfeiçoamento.</i>

Os registros dos professores corroboram a perspectiva discente, sobre haver discussões nas disciplinas em relação aos conteúdos específicos e as intervenções na Educação Física escolar. Entretanto, “o professor é capaz de renovar suas teorias e a metodologia utilizada para a transmissão de seus conteúdos” (SOUZA; LAZZAROTTI FILHO; MONTEIRO, 2016, p. 167), portanto, além das discussões em sala de aula, o professor pode vincular os conteúdos ao contexto escolar por meio de outras práticas pedagógicas que não se limitem às aulas expositivas dialogadas. É possível uma diversificação, com dinâmicas que variem entre debates, leituras, resolução de situações-problema, vivências (na Universidade e na escola), participação em reuniões pedagógicas, visitas às Secretarias de Educação e ao Núcleo Regional de Educação, etc. Em outras palavras, o contexto que envolve o dia a dia dos professores atuantes na Educação Básica é diverso, por isso, problematizar essa rotina profissional vai além de ter discussões nas salas de aula da

Universidade, e exige outras iniciativas pedagógicas, com a compreensão da escola como espaço social de formação dos futuros professores.

Nesse sentido, o Acadêmico 16 declara que *“a realidade escolar é totalmente diferente, aí não adianta você idealizar uma coisa sendo que a realidade é outra”*. Por isso a importância de os cursos de formação inicial proporcionarem a PCC por meio de estratégias diversificadas, e não limitadas às disciplinas. Também apontando a distância entre o que é abordado na Universidade e a Educação Física escolar, a Acadêmica 17 ressalta *“talvez essas matérias aqui dentro da Universidade não sejam tão produtivas [...] porque é bem diferente depois na escola onde a gente vai trabalhar”*.

A Acadêmica 35 reconhece ter aprendido elementos para atuar na escola, e pondera sobre ter que lidar com situações novas: *“[...] às vezes a gente aprende algumas coisas, mas chega lá na prática não funciona muito bem, e aí tem que ter cada um a sua estratégia pra fazer funcionar, que às vezes vai além do que a gente acabou aprendendo”*. Em pesquisa realizada por Salles, Farias e Nascimento (2015), os autores apontam que os egressos do Bacharel e da Licenciatura em Educação Física investigados por eles afirmam que as experiências e os conhecimentos alcançados no curso de formação inicial abrangem os principais fatores favoráveis para uma inserção profissional exitosa. Pela complexidade do trabalho docente, na formação inicial não há tempo suficiente para abordar todos os condicionantes envolvidos na prática profissional do professor de Educação Física, ao mesmo tempo, isso não significa que o currículo e as práticas pedagógicas devam ser inflexíveis. Vale, então, a constante revisão curricular (considerando as limitações institucionais) e a diversidade das experiências no curso.

Ainda em relação à dinâmica nas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física, há acadêmicos e professores que argumentam no sentido de avaliar que as discussões sobre a escola nas aulas dependem muito da postura individual de cada docente. Um exemplo é do Acadêmico 16: *“Tinha alguns que nem tocavam na questão da escola, para eles era indiferente. Outros não, traziam para os dois âmbitos, e outros traziam só para o âmbito escolar. Dependia da linha de pesquisa do professor, dependendo da formação dele”*. Ou seja, a partir desta perspectiva, no curso não há uma postura coletiva na tentativa de aproximar os conteúdos da realidade escolar, de modo que as

iniciativas existem, mas não são generalizadas. A Acadêmica 4 também reforça esse argumento:

Então tem professor que ensina, com criança. Mas tem professor que não: 'Lidando com adulto vai ser a mesma coisa que lá na escola'. Não será. A gente sabe que não será. Agora, tem professor que problematiza, que fala [...]: 'Criança machucada na aula, como você levaria?'. Os conteúdos são diferentes, da Universidade para a escola.

Essa problematização de situações que podem ocorrer no dia a dia profissional do professor de Educação Física é importante para que os licenciandos pensem nesses possíveis cenários e busquem meios de invertê-los, sempre com a mediação do docente.

Também existem acadêmicos certos de que o ambiente escolar poderia ser mais explorado nas disciplinas, como A17 e A25:

[...] eu acredito que essas vivências que a gente tem nas matérias [...] deveriam dar uma base para trabalhar na escola, é uma coisa que fica muito entre nós aqui na Universidade. Por exemplo, no primeiro e no segundo ano nós não temos nenhuma prática fora da Universidade. [...] seria interessante no primeiro ano já colocar alguma matéria que saia do ambiente acadêmico e vá ao ambiente escolar, nem que for para observar, para conversar ou passar uma atividade (A17).

Alguns professores não se aproximam, então parece que (...) não sei, não tem noção da realidade da escola, entendeu? E isso é uma coisa muito ruim pra gente, porque as pessoas que não participam do projeto, que não têm a condição de estarem inseridas no cotidiano da escola, o suporte que ela tem é a Universidade, se o professor não dá esse suporte, como ela vai saber como é a realidade? Não me lembro, se tive foram poucos, mas acho que o meio da realidade da escola é bem diferente. É muito mais aqui no Ensino Superior, no meio acadêmico, do que lá (A25).

Fica aparente que são raras as oportunidades de visualizar ou aprender os conteúdos da Educação Física a partir do contexto escolar. A distância entre escola e Universidade pode ser minimizada com observações, participações nos espaços envolvidos pela Educação Básica, além de vivências junto aos escolares. Rezer (2007, p. 58), salienta serem necessários “‘focos de ruptura’ que permitam aproximar as relações entre o conhecimento produzido no campo da EF e a prática pedagógica no contexto escolar”, mas

isso só será possível mediante a aproximação entre as duas instâncias de ensino – Universidade e escola. E por onde começar esse estreitamento senão pelos cursos de formação de professores?

Ao analisar as produções científicas que abordam a temática do estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física, Isse e Molina Neto (2016) apontam que os autores investigados por eles são praticamente unânimes em afirmar que há problemas de articulação entre a universidade e as escolas de Educação Básica, e complementam:

É necessário que a formação de professores esteja vinculada à realidade profissional, o que exige que tornemos menor a distância entre formação e intervenção [...] sendo o estágio, muitas vezes, o principal, se não o único mecanismo de diálogo entre universidade e redes de ensino/educação básica (ISSE; MOLINA NETO, 2016, p. 11, grifo nosso).

Ou seja, mesmo os textos que apontam a necessidade de maior comunicação entre universidade e escola nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física, especificamente por meio do estágio supervisionado, não mencionam as práticas curriculares como uma possibilidade para também estreitar essa relação. Vale lembrar que tanto o ECS quanto a PCC devem contar com 400 horas nos currículos dos cursos de formação docente (BRASIL, 2015b), entretanto, parece que a segunda não é destaque nas publicações sobre a formação de professores de Educação Física, o que também pode indicar a não efetividade deste componente curricular nos cursos.

Também foi investigado se alguma disciplina proporcionou observações ou vivências nas escolas, além do estágio supervisionado. Os registros que remetem a essa questão são apresentados no Quadro 15.

Quadro 15: Acadêmicos que negaram ter ido à escola por meio de disciplinas, além do Estágio Curricular Supervisionado.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A20	<i>Nas disciplinas não. Nas disciplinas não, nenhuma.</i>
A25	<i>Que eu me lembre, as disciplinas que eu fiz pelo menos, não. Nenhuma.</i>
A31	<i>Levar mesmo ao colégio para estar vivenciando, nunca ocorreu.</i>
A14	<i>Nos estágios, sempre nos estágios.</i>
A13	<i>Fora o estágio não.</i>

A15	<i>Têm algumas matérias que levam a campo, mas não específico na escola, então aí fica limitado, bem limitado.</i>
-----	--

Pelos resultados apresentados até aqui, parece que as disciplinas do curso investigado não avançam em relações mais próximas entre os conteúdos específicos e o âmbito da Educação Física escolar, já que as vivências de ensino e observações nas escolas muitas vezes se restringem às disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e II. Ao contrário dessa lógica que destina somente ao estágio a responsabilidade pelo contato dos licenciandos com a escola, é preciso destacar que:

[...] a PCC se relaciona diretamente com o ECS, pois aproxima o futuro professor do seu campo de atuação desde o começo da formação inicial, e nesse caso, no ECS os discentes poderão recorrer a uma diversidade de elementos acerca do espaço escolar e de seus agentes, o que facilita e enriquece o planejamento e desenvolvimento das regências exigidas no período do estágio. A partir dessa perspectiva de formação, a PCC e o ECS são reconhecidos como o tempo de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre o professor em ambiente de trabalho e o aluno estagiário, fortalecendo e estreitando a relação teoria e prática (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2016, p. 7–8).

Os docentes do curso investigado têm a possibilidade de organizar as 400 horas destinadas à PCC para integrar os conteúdos com os quais trabalham à rotina escolar. No que se refere às disciplinas, os resultados demonstram que os professores, de modo geral, estabelecem relações entre os conteúdos e a escola por meio de discussões nas salas de aula da Universidade, ou ainda promovem aulas simuladas, em que os acadêmicos planejam e ensinam conteúdos para a própria turma, também no ambiente universitário. Raras parecem ser as oportunidades em que se oportunizam encontros dos discentes com as escolas de Educação Básica por meio das disciplinas. Essa questão será mais bem explorada no próximo tópico.

5.3.2 Encontros com a escola

Ele tem que ir para visitar a escola, ele tem que conhecer um conselho de classe, ele tem que conhecer onde essa escola está localizada (P8).

A subcategoria “encontros com a escola” é, de certa forma, continuidade do tópico “abordagem da escola nas disciplinas”, já que também apresenta os registros dos acadêmicos e professores sobre as oportunidades de aproximações com as escolas de Educação Básica durante o processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física. Entretanto, no item anterior o foco era o modo como os docentes abordavam o contexto escolar nas disciplinas especificamente, e no presente ponto de discussão remete-se às ações gerais do curso em que os acadêmicos realizaram observações, vivências ou outras atividades pedagógicas no ambiente escolar e durante o processo de formação inicial.

Nesse sentido, os registros remetem a questões sobre o contato ou não dos licenciandos com a Educação Básica antes do estágio supervisionado, a pretensão de ter frequentado escolas no período da graduação como professores em formação, e vivências em outros espaços para além da Universidade ou das escolas. Por meio da Figura 28 é possível observar que estes foram temas comentados por praticamente todos os entrevistados, em que se tem 43 fontes (14 professores e 29 acadêmicos) e 83 referências.

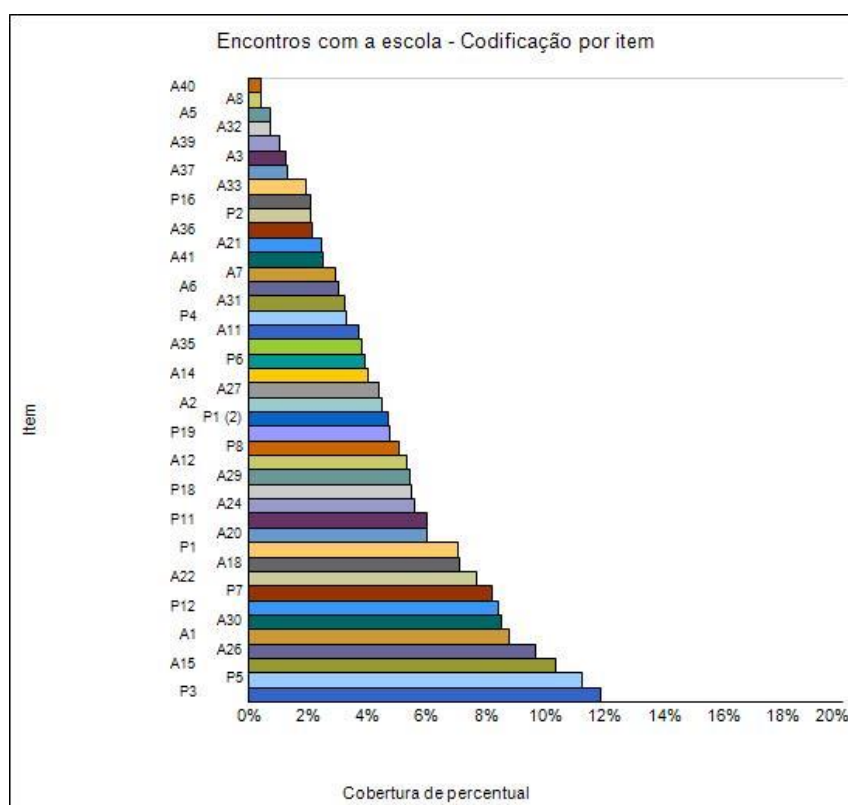


Figura 28: Fontes codificadas para a subcategoria “encontros com a escola”.

Os Professores 3 e 5 são os que mais exploraram o tema, assim como os Acadêmicos 15 e 16. Por outro lado, o Acadêmico 40 e a Acadêmica 8 pouco se expressaram sobre os encontros com a escola, do mesmo modo que os Professores 2 e 16. Pelo fato de partir de um roteiro semiestruturado, as entrevistas têm questões norteadoras, mas não perguntas fixas ou ordenadas. Por isso, o entrevistado pode dar foco em um ou outro ponto, conforme suas impressões acerca do tema geral investigado. A entrevista semiestruturada permite “explorações não previstas, dando liberdade aos entrevistados, para dissertarem sobre o tema, ou abordarem aspectos que sejam relevantes, sobre o objeto da investigação” (ARAUJO; LEITINHO, 2014, p. 92). Também, neste modelo de entrevista, “os diversos tipos de questões permitem aos pesquisadores lidar de forma mais explícita com as pressuposições que levam para a entrevista em relação aos pontos de vista do entrevistado” (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016, p. 320). Desse modo, os pontos de vista dos entrevistados podem tomar diversas direções, mesmo em se tratando do mesmo assunto. Portanto, a porcentagem que cada tópico representa na fala de cada um dos entrevistados varia conforme suas impressões sobre determinada questão norteadora.

As dimensões presentes neste tópico incluem: vivências pontuais em escolas, por meio de observação, pesquisa ou ensino de conteúdos; ausência de encontros com escolas antes do estágio supervisionado; o interesse de ter frequentado escolas durante a formação inicial e para além do estágio; contatos com a escola no período da graduação, mas em outras oportunidades que não na Universidade.

Há registros que demonstram terem existido, em algum momento da graduação, encontros com escolas antes do estágio supervisionado. Todavia, esse fato não é citado por todos os acadêmicos, o que pode ter ocorrido devido ao fato de nem todos terem se recordado dessas oportunidades. Também, o encontro relatado se restringiu a uma breve investigação demandada por um docente do curso. Esse fato é apresentado pelas seguintes unidades de registro:

[...] no segundo ano [...] nós tínhamos que acompanhar uma aula do professor e entrevistá-lo, eu fui até uma escola aqui do município de Maringá e observei uma aula dele, duas aulas dele, e entrevistei esse mesmo professor, que eu me lembre só (A1).

Teve uma vez [...] que a gente teve que fazer uma entrevista com o professor, nós mesmos íamos lá, sem o professor [da Universidade], sem ninguém [...] fazíamos uma entrevista igual a nossa aqui, gravando e tudo mais. Mas tenho quase certeza que foi só isso que eu fui fazer na escola antes do terceiro ano (A27).

Parece ter sido uma ação pontual no curso investigado no que se refere a encontros dos acadêmicos com escolas da Educação Básica, além disso, nessa atividade não havia acompanhamento docente. O Acadêmico 1 complementa: “o professor propôs esse trabalho em conjunto, visitar uma escola, ir lá ver como funciona, antes mesmo do estágio, mas tirando essa única vez, nenhum outro professor propôs [...] ver como é a realidade”. Os acadêmicos ainda ressaltam que não houve mais oportunidades parecidas com estas, de modo que revisitaram o ambiente escolar apenas no estágio supervisionado.

Apesar das escassas oportunidades de frequentar espaços escolares, os professores do curso parecem destacar a validade dessa ação, e alguns ressaltam tê-la realizado, como P11: “nós tínhamos trabalhos que os alunos iam até a escola, faziam um trabalho com os alunos, faziam pesquisa com os professores”. Entretanto, o Professor 5 destaca: “visitar a escola é uma coisa que tem que ser feita com muito cuidado, com muita atenção, com muito alerta”, e explica:

[...] visitar o conselho de classe, por exemplo, os professores podem ficar meio temerosos, você visitar uma aula, observar o professor, isso intimida o professor. Eu já conheço alguns professores na realidade escolar que quando eu faço essa visita e levo os alunos, eles já não ficam incomodados, mas a gente sabe de casos que, por exemplo, alunos foram visitar os professores na escola e começam a fazer críticas totalmente inadequadas, e isso cria um obstáculo (P5).

Este professor declara ter feito visitas a escolas com acadêmicos, e pondera sobre os cuidados necessários durante a organização e o desenvolvimento dessa atividade pedagógica. Ele alerta para os problemas

que podem emergir caso as visitas não sejam acompanhadas por um docente responsável, que por sua vez, precisa explicar aos licenciandos o objetivo das visitas e os cuidados envolvidos antes, durante e após essa ação. O obstáculo citado pelo Professor 5 é iminente se houver julgamento do trabalho do professor que atua na Educação Básica. Essa é uma questão primordial no momento de planejar quaisquer ações que envolvem este contexto, o docente deverá perceber maturidade acadêmica por parte dos discentes, que por sua vez devem respeitar toda a comunidade escolar, e compreender a relevância dessa oportunidade para a sua formação inicial.

Outro aspecto que precisa estar claro é o fato da escola ser um espaço de formação para os futuros professores, assim como a Universidade. Por isso a importância de o professor da escola sentir-se parte desse processo, e não apenas como um sujeito que “libera” suas aulas para serem observadas. Em pesquisa realizada por Iza e Souza Neto (2015), os autores observaram fragilidades na relação entre universidade e escola, destacando alguns desafios a partir da realidade investigada: a relação vertical que se estabelece com a escola; os vestígios de uma formação artesanal com a aprendizagem por tentativa e erro; e ações pautadas na boa vontade do professor que atua na escola. Os autores ainda defendem a constituição de uma estrada de mão dupla entre escola e universidade, a partir da relação horizontal e de uma cultura de colaboração. Também, para Isse e Molina Neto (2016), ainda é restrito o diálogo e a integração entre universidade e escola, de modo que essa é uma questão que precisa ser enfrentada.

O processo de aproximação entre as escolas e a Universidade se dá por meio de seus agentes, e começa a se efetivar a partir do momento que cada um deles compreender seu papel nessas ações de articulação entre as duas instâncias e reconhecerem a importância dos licenciandos iniciarem os contatos com a rotina de um professor da Educação Básica desde o início da formação. Conforme Luiz *et al.* (2016), a escola se constitui como um contexto formativo, em que os professores aprendem a ensinar realizando essa ação, ao mesmo tempo, questões que emergem na escola poderiam ser problematizadas no processo formativo.

Ainda em relação aos registros que dizem respeito às visitas que foram oportunizadas no curso de Licenciatura em Educação Física, alguns

acadêmicos e professores relatam a existência desses contatos em função do trabalho com certos conteúdos. Como menciona o Acadêmico 21: “o professor [...] levou a gente para dar conteúdo [...] aqui no CAP⁸⁷. Acho que foi a única vez que algum professor nos levou à escola para fazer alguma coisa, ele acompanhava”. A Acadêmica 3 também citou ter passado por uma vivência, em que trabalhou com um conteúdo determinado por um docente do curso: “[...] no segundo ano [...] a gente teve que dar aula [...] foi também na escola. [...] eram só alguns alunos, foi quando teve mais contato com aluno mesmo”.

Nos dois casos expostos os docentes responsáveis acompanharam os acadêmicos nas vivências, o que é importante para a confiança da comunidade escolar e dos próprios licenciandos, além disso, esse professor teve elementos de discussão sobre essas práticas para abordar junto aos acadêmicos na Universidade. Considerando que “o exercício da docência em EF trata-se, inicialmente, de diferentes conhecimentos para compor um processo de intervenção (REZER, 2007, p. 42)”, conhecer elementos dessa rotina profissional do professor de Educação Física pode proporcionar aos docentes dos cursos de formação inicial a articulação entre os conteúdos curriculares e os saberes da prática profissional. Ou seja, além de diversificar e enriquecer a formação do licenciando, os encontros com a escola fornecem elementos de discussão ao docente da Universidade, desde que esta ação pedagógica tenha o devido acompanhamento.

Alguns professores também relataram os momentos em que desenvolveram os conteúdos em contato com escolas. Estes dados são apresentados no Quadro 16.

Quadro 16: Professores que declararam desenvolver conteúdos em contato com escolas da Educação Básica.

PROFESSOR(A)	UNIDADE DE REGISTRO
P1	<i>Denominava de experiências de ensino. Depois de visto o conteúdo, a gente dividia os grupos com algumas temáticas e como aplicar isso ali no CAP. Então foi uma experiência bem boa, foi no início dos anos 90.</i>
P18	<i>Primeiro a gente foi dar uma conhecida na escola, horário de aula, horário de recreio. Depois a gente foi mesmo aplicar [...] e a conversa que tivemos no final de tudo isso ano passado me levou a pensar que a experiência é absolutamente válida, por vários motivos.</i>

⁸⁷ Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá.

P4	<i>No segundo semestre ele vai lá e faz observação, faz participação, e umas duas ou três aulas em que eles terão que dar aula para essa turma [...] o tempo todo eles falam da escola, não falam de nada mais do que a escola.</i>
P7	<i>De alguma forma ou de outra, com mais riscos ou menos riscos, eu tenho feito isso; procuro fazer, partindo do princípio de que fazer pedagogia é um risco, ora mais eminente ora menos, mas sempre um risco [...] está em “stand by” esse ano essa questão de irmos a campo.</i>

Os fragmentos demonstram que há professores preocupados em relacionar as disciplinas ao cotidiano escolar, trabalhando os conteúdos nesse contexto. Na concepção de Ferreira e Andrade (2015, p. 72), “Tanto a universidade quanto os professores devem entender que a docência implica em desafios e exigências necessárias, sendo a habilidade vinculada à atividade docente essencial para a qualidade do ensino”. As autoras esclarecem que os professores universitários conscientes de suas ações pedagógicas não se preocupam apenas em ensinar um conteúdo específico de certa área do conhecimento, mas também se preocupam com as competências próprias de um docente durante a atuação na Universidade. Desse modo, há docentes no curso investigado atentos em diversificar suas estratégias didático-pedagógicas para efetivar a *ensinagem* (ANASTASIOU; ALVES, 2015), e não só expor conteúdos.

De acordo com Fernandes e Almeida Júnior (2013), é o confronto com o cotidiano escolar que efetivamente provoca questões sobre a intervenção docente. A partir do Quadro 16, os professores reconhecem a importância dos acadêmicos terem essa experiência, mesmo antes dos estágios obrigatórios, já que os relatos expõem situações ocorridas nas disciplinas pelas quais os professores são (ou eram) responsáveis. Ao mesmo tempo, P1 menciona que, de sua parte, essa iniciativa ocorreu na década de 90, e P7 destaca não ter realizado visitas a escolas no ano de coleta dos dados (2016).

Outra dimensão explorada na subcategoria “encontros com a escola” é a ausência dessa ação, ou seja, os acadêmicos que afirmaram não ter visitado escolas da Educação Básica durante o processo de formação inicial, além do ECS. Esses registros estão expostos no Quadro 17.

Quadro 17: Acadêmicos que declararam não ter visitado escolas da Educação Básica durante a formação inicial.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A6	<i>Não.</i>
A8	<i>Não, só o estágio mesmo e os projetos.</i>
AB11	<i>Não. Só estou tendo isso no Estágio.</i>
A14	<i>Não. O professor não levou a gente, a gente mesmo teve que ir, já nos estágios.</i>
A15	<i>Não. Na minha graduação não.</i>
A18	<i>Não, fora o estágio supervisionado não.</i>
A20	<i>A única comunicação que tem é o estágio, que a Universidade tem vínculo com a escola é o estágio, não tem mais outra.</i>
A22	<i>Fora o estágio obrigatório, não fomos à escola em nenhum momento. Nenhum tipo de trabalho, nenhuma gincana, nada.</i>
A24	<i>Não, só no estágio mesmo.</i>
A29	<i>Levar até à escola, que eu me recordo não.</i>
A30	<i>Eu acho que não, não que eu me lembre. De levar na escola não.</i>
A31 ⁸⁸	<i>Somente com o PIBID e com o estágio que a gente se inseriu mesmo no colégio.</i>
A32	<i>Além do estágio mesmo (...) não estou lembrado agora, eu acredito que (...) que eu me lembre não.</i>
A33	<i>Durante a graduação acho que a gente nunca foi à escola.</i>
A35	<i>Não que eu me lembre. Não.</i>
A36	<i>Não.</i>
AB37	<i>Mas nenhum professor chegou levar a gente à escola pra saber como é, como funciona.</i>
A39	<i>Não. Nenhuma.</i>
A40	<i>Até à escola não, na escola não.</i>
AB41	<i>Não, nunca. Nunca houve nenhum tipo de contato nosso com o professor de um primeiro momento.</i>

Apenas para complementar essa questão da carência de visitas às escolas antes do estágio supervisionado, cabe destacar as exposições de dois professores sobre o mesmo assunto. Um fragmento da entrevista do Professor 2 vai ao encontro dos registros expostos no Quadro 17: “*não há essa preocupação de levá-los até lá para vivenciar essa experiência. Assim, eu não tenho tido essa preocupação, acredito que outros professores vão te responder a mesma coisa*” (P2). Ao questionar este Professor sobre a possibilidade de destinar parte da carga horária da disciplina pela qual é responsável para levar os acadêmicos até às escolas, ele argumentou: “*Eu acho que sim, mas, novamente, levar à escola para quê?*”, e acrescentou: “*No entanto na minha disciplina os alunos têm que fazer um trabalho teórico- prático [...] para aplicar, agora, levá-los efetivamente não*”.

⁸⁸ Essa acadêmica participou do PIBID durante a graduação. Este é um tópico que ainda será discutido na categoria “relações com a escola”.

Ao pensar sobre a questão do Professor 2 (*levar à escola para quê?*), recordo os trabalhos sobre a complexidade do trabalho docente nas escolas de Educação Básica, e os desafios a serem enfrentados pelos programas de formação para tentar chegar o mais próximo possível desse dinâmico cotidiano de trabalho. Afinal, se é um curso de Licenciatura, questões escolares poderiam ser abordadas e vivenciadas. Acerca do cotidiano profissional nas escolas, Fernandes e Almeida Júnior (2013, p. 59) ressaltam que,

[...] as aulas nunca se encerram em seus conteúdos. Na verdade, elas são tempo e lugar de combates, disputas, expectativas, insatisfações, conversinhas, cochichos, risos, brincadeiras, sermões. Momentos que de certa forma escapam ao planejamento, à austeridade e ao currículo escolar. Instituem-se situações inusitadas, conflituosas, que muitas vezes contrariam as regras e atropelam o professor. As tramas tecidas em outros planos se misturam com as linhas da escola que não consegue isolar o seu “saber” ou dissociá-lo da vida que passa do lado de fora.

Os autores relatam detalhes da profissão docente no contexto da Educação Básica, a partir destes pontos é possível reconhecer que nenhum curso de Licenciatura daria conta de abarcar todas estas nuances. Todavia, levar os acadêmicos às escolas pode aproximá-los do reconhecimento dessa complexidade, não necessariamente instruí-los para enfrentar todas as barreiras impostas aos professores, mas introduzi-los em seu futuro espaço interventivo com acompanhamento e problematizações fomentadas pelos docentes do curso.

Os resultados evidenciam que há iniciativas pontuais de docentes em proporcionar encontros dos acadêmicos com escolas da Educação Básica, o que foi confirmado por meio de algumas entrevistas. Entretanto, também há aqueles discentes que não recordam de experiências nesse sentido. Vale destacar que, no decorrer da entrevista, ao questioná-los sobre essas possíveis visitas, a maioria respondeu que não frequentou as escolas (conforme o Quadro 17), mas para não correr o risco de esquecer essas possíveis atividades, foi dada a oportunidade de lembrar (se fosse esse o caso), questionando sobre alguma visita, observação, vivência rápida ou encontro. Mesmo assim, os acadêmicos expostos no Quadro 17 mantiveram a negativa sobre ter ido à escola sem ser por meio dos estágios durante a

graduação.

Mesmo para aqueles que negaram ter passado por alguma vivência em escolas na formação inicial, indagou-se se gostariam de ter ido, ou seja, o interesse era saber se os acadêmicos consideram importante ter essa oportunidade, e se os professores pensavam ser pertinente ou viável. Parte das respostas está no Quadro 18.

Quadro 18: A perspectiva dos entrevistados sobre a possibilidade de encontros com escolas da Educação Básica durante a formação inicial e para além do estágio supervisionado.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
AB11	<i>Acho que sim. Acho que é melhor, você vai mais preparado eu acho, seria melhor conhecer.</i>
AB12	<i>Com certeza. Meu primeiro encontro na escola foi muito impactante.</i>
A18	<i>Seria interessante, sem dúvida [...] Pra chegar à disciplina de Estágio já conhecendo o ambiente escolar, as séries iniciais.</i>
AB41	<i>O aluno que te encontra, que você deu aula pra ele, ele te grita: 'professor', do outro lado da rua, isso aconteceu comigo, eu era só um estagiário e estava ali [...] por isso sim vale a pena, estar antes, por conta desses alunos. Agora, por conta de outros, de outras situações, não, porque pode acontecer alguma coisa de ruim estando lá dentro.</i>
P12	<i>Eu acho que tem que ter essa aproximação para o professor mostrar a realidade que é na escola, o conteúdo que ele vai dar, ele está dando o conteúdo, mas ele fazer essa aproximação da escola com a Universidade, mostrando para o aluno a realidade.</i>
P16	<i>Eu acho que é viável, inclusive uma das minhas propostas [...] a gente precisa diminuir um pouco da carga horária das disciplinas em sala de aula, porque eu acho que o aluno aprende muito mais vivenciando.</i>
P18	<i>Provavelmente a gente vai fazer um teatro, como eu sei que a coisa fica boa, nós vamos ter que apresentar pra alguém, e aí eu vou propor que seja na escola.</i>
P6	<i>Acho que seria importantíssimo. Inclusive na minha disciplina [...] eu não conseguia ir até a escola pelo número de alunos, mas eu fui a outros momentos que possibilitaram que eles fizessem essa relação. Se fosse a escola, melhor ainda. Acho que esse ano eu vou conseguir, por conta desses contatos maiores que nós fizemos nas escolas.</i>
P7	<i>Eu entendo que seja viável, seja importante destinar uma carga horária, fazendo essa transição, ou esse processo, de você ter esse conceito e você aplicar num ambiente que você se sinta mais tranquilo. Estou dizendo aqui do aluno, do acadêmico, aonde ele tenha maior confiança pra planejar, pra fazer a intervenção, e pra participar também da reflexão, da avaliação sobre essa aplicação, e depois, se fosse possível, ir até à escola, sem dúvida seria importante.</i>

De modo geral, professores e acadêmicos expressam seu reconhecimento da importância de haver encontros com as escolas de Educação Básica durante a formação inicial, desde o início desse processo e para além do estágio supervisionado. A oportunidade de permanência no contexto escolar faz com que o futuro professor conheça e vivencie o dia a dia da escola e desse modo possa apreender o que ocorre nesse espaço social e interventivo (MONTIEL; PEREIRA, 2011). Apesar de confirmarem a relevância dessas observações e vivências no âmbito escolar, nenhum professor ou acadêmico citou a PCC como ação possível para provocar tais encontros. O fato destas práticas não serem mencionadas dá sinais de como a PCC é encaminhada no curso de Licenciatura em Educação Física investigado⁸⁹.

Em contraponto, também há os que negam esse anseio por ter maior aproximação com a escola, como o Acadêmico 33: *“Eu não gostaria porque, particularmente, eu sempre gostei mais de academia”*, e a Acadêmica 26:

Não [...] Porque eu não tenho uma boa experiência em escola e eu acho que se a gente não passar pela teoria, a reflexão da prática não seria algo vantajoso. A prática é interessante, ela é importante, mas a partir do momento que você já fez uma reflexão sobre a teoria.

O registro da Acadêmica 26 parece partir, principalmente, de sua formação no Bacharelado em Educação Física, em que conhecimentos sobre a escola não eram veiculados; desse modo, ao decidir também pela Licenciatura e acessar a escola pela primeira vez no papel de professora em formação, abalou-se com o cenário encontrado. Este é um dos motivos para que ela considere desnecessário ir à escola como licencianda, a não ser por meio do ECS. Além disso, outro motivo diz respeito à relação teoria e prática, já que na perspectiva da Acadêmica, vivenciar o contexto escolar sem anteriormente ter participado de discussões fundamentadas em teorias sobre esse contexto, poderia não ser algo vantajoso. Ou seja, há dois fatores expostos para a recusa de ir à escola na perspectiva da Acadêmica 26: a necessidade de iniciar

⁸⁹ A categoria “Prática como Componente Curricular” será abordada no último capítulo da apresentação dos resultados, nesse sentido, determinadas discussões serão aprofundadas neste tópico, de modo a contemplar dados dos capítulos anteriores para finalizar a análise da Prática como Componente Curricular no processo de formação inicial em Educação Física – Licenciatura.

a formação com as teorias incidentes na área, e a apreensão quanto aos desafios do ambiente escolar. De acordo com Gatti (2010, p. 1359), o desempenho das redes de ensino depende de múltiplos fatores:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Ainda, Correia e Ferraz (2010, p. 290), ao identificarem as competências necessárias aos professores de Educação Física da Educação Básica, evidenciaram que:

[...] as condições econômicas e trabalhistas dos professores, como por exemplo, a baixa remuneração, pouco investimento em formação continuada, planos de carreira pouco atrativos, escassez de materiais e equipamentos, extensas jornadas de trabalho, número excessivo de alunos por sala de aula, políticas públicas não condizentes com as necessidades reais do sistema educacional brasileiro, são fatores que contribuem para a dificuldade de permanência do docente na escola pública.

Nesse sentido, em diferentes contextos, há professores de Educação Física que estão deixando a profissão em função do estresse e da insatisfação com seus trabalhos (MÄKELÄ; HIRVENSAALO; PETER, 2015).

Tais conflitos que permeiam o dia a dia profissional dos professores representam, em certa medida, os motivos pelos quais alguns acadêmicos de Educação Física se mostram receosos em atuar neste contexto, e até mesmo em frequentá-lo durante a formação inicial. É uma instância de ensino complexa, que demanda outros saberes além dos disciplinares e curriculares, como o experiencial, já que certas rotinas somente serão dominadas a partir da própria intervenção profissional. Por outro lado, desvelar tais adversidades aos acadêmicos no decurso das disciplinas pode amenizar suas dúvidas, expectativas e aflições em relação ao contexto escolar. Segundo Tardif (2014,

p. 286), “os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) transmitidos pelas instituições de formação [...] devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas”.

Também há os acadêmicos que citaram ter frequentado escolas no período da graduação, mas por meio de outras oportunidades que extrapolam a Universidade, conforme os relatos do Acadêmico 15 e da Acadêmica 2: “[...] como eu já trabalho na área há muito tempo, já cheguei a trabalhar em escola, a vivência que eu tive foi mais pessoal, mais prática, fora da Universidade” (A15); “Um dia que eu (...) porque eu fui convidada mesmo pra ir. Tiveram várias atividades, os alunos mesmos organizaram uma gincana, e a professora de Educação Física me convidou para auxiliar” (A2).

Em ambos os casos os discentes expõem experiências de ensino na Educação Básica alcançadas por outras oportunidades, que não se originaram na Universidade. Portanto, parece que “o conhecimento do contexto, apesar de sua importância, não é claramente contemplado como um objetivo para a formação inicial dos futuros professores de Educação Física” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2013, p. 641). Esse pode ser um dos motivos pelos quais há licenciandos intervindo nas escolas, no sentido de auxiliar a própria formação inicial, ou mesmo por uma questão de renda.

Outra vertente de encontros com a escola é a visita de alunos da Educação Básica à Universidade para o desenvolvimento de alguma atividade pedagógica dos licenciandos. Os exemplos são do Acadêmico 20 e das Acadêmicas 29 e 31:

[...] teve eventos que fizemos e convidamos o pessoal de fora, a gente trouxe pessoal de fora (A20).

[...] teve assim [...] festival [...] que envolvia crianças, mas não que a gente foi à aula, foi à escola, observou alguma coisa, nada do tipo (A29).

Os demais professores poderiam ter realizado algum evento, que nem teve no [...] em que a gente precisou buscar os alunos do colégio e trazer pra cá, mas que nós nos inserimos no colégio não (A31).

Estes acadêmicos relatam situações de ensino que se desenrolaram

no ambiente universitário, mas teve a presença de crianças com idade escolar no papel de alunos. Essa seria uma proposta interessante como uma das possíveis atividades que integrariam um modelo de PCC no programa de formação inicial, todavia, essas atividades não foram mencionadas desta forma pelos entrevistados, mas sim, como momentos pontuais no curso. Marcon, Graça e Nascimento (2013, p. 641, grifo nosso) destacam que:

Os programas de formação inicial em Educação Física necessitam, portanto, reconhecer a importância do conhecimento do contexto tanto como um dos integrantes da base de conhecimentos para o ensino quanto no processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores, abordá-lo em diferentes disciplinas, sob vários ângulos e por meio de distintas estratégias e, efetivamente, não apenas trazer os alunos em idade escolar para a IES, mas e fundamentalmente, levar os futuros professores para dentro de escolas de Educação Básica desde o início do curso.

Vivências que aproximam os professores em formação de crianças são importantes oportunidades de experimentar o ensino em situações reais, a partir de atividades planejadas, o que já ocorreu no curso investigado, a partir dos relatos expostos. Ao mesmo tempo, outras possibilidades existem, como levar os licenciandos a escolas e apresentar detalhes deste ambiente já no primeiro ano do curso, perspectivando pequenas vivências, eventos e contatos com os professores de Educação Física que *vivem* a rotina escolar. A partir destas oportunidades também vai se constituindo a ponte entre a Universidade e o contexto da Educação Básica, tópico explorado a seguir.

5.3.3 Educação Básica e Universidade

[...] a Universidade tem que contribuir nesse sentido de mobilizar, fazer com que os professores vejam outras formas, trazer o professor para cá também, levar os alunos para lá, então eu vejo um diálogo muito favorável para esse desenvolvimento (P11).

Um dos aspectos abordados nas entrevistas com os professores e acadêmicos é a relação entre a Educação Básica e a Universidade, em que estes agentes tiveram a oportunidade de expor suas impressões acerca desse

vínculo e as possíveis tensões envolvidas nas ocasiões de proximidade entre ambas as instâncias de ensino.

A subcategoria “Educação Básica e Universidade” possui 35 fontes e 60 referências. O Professor 11 e o Acadêmico 16 são os que mais levantaram questões sobre o tema, ao contrário dos Professores 10 e 2, que pouco falaram a respeito da relação.

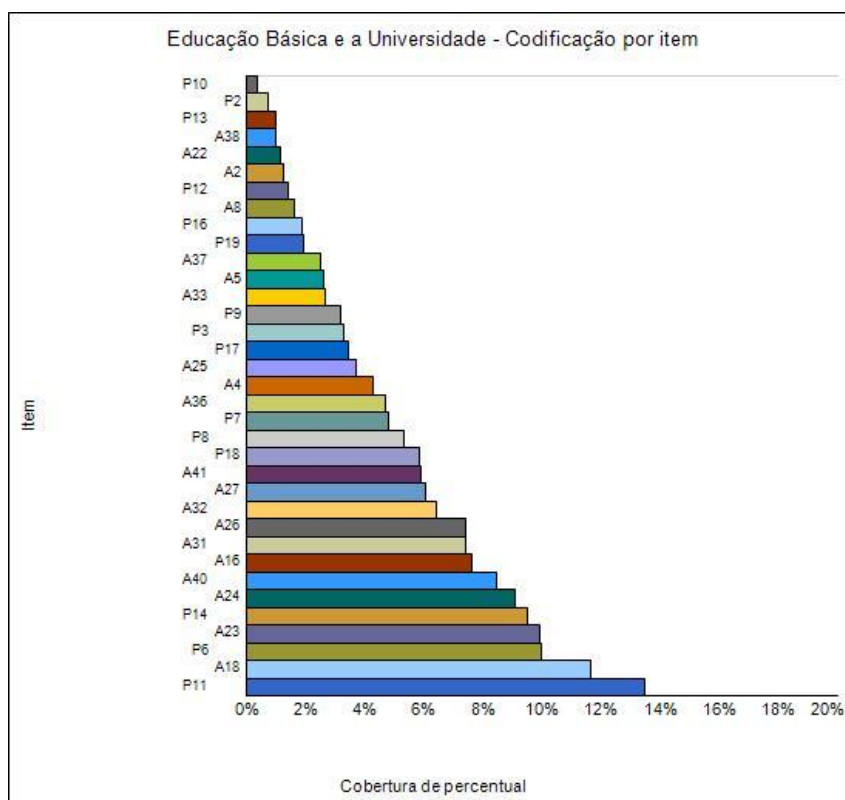


Figura 29: Fontes codificadas para a subcategoria “Educação Básica e Universidade”.

As dimensões que integram esse tópico são: as distintas realidades; a sensação de avaliação pelo professor da escola; o possível estímulo à formação permanente desse professor; os graus de comunicação entre Universidade e escola; o professor da escola na Universidade.

Existem discentes que ressaltaram as distantes realidades entre escolas da Educação Básica e Universidade, como exemplificado no fragmento do Acadêmico 16: “[...] a realidade da Universidade é uma, a realidade da escola é outra, não tem essa relação”, e da Acadêmica 38: “É distante, acho que é distante. É uma didática diferente, claro, são totalmente diferentes os mundos, Universidade de escola”. Na perspectiva destes discentes, as rotinas e ações das duas instâncias de ensino alocam-se em extremos opostos. Para

Isse e Molina Neto (2016, p. 10), “A preocupação com a falta de articulação entre universidade e escola é recorrente e significativa em vários textos examinados”, ou seja, ao analisar determinadas produções científicas, os autores inferiram que essa desarticulação é evidenciada em diversas pesquisas. A Acadêmica 25 também registra tal distância: “*parecem que vivem em extremos*”. Há, ainda, outros aspectos dessa relação fragilizada:

Então aí você já começa a ver algumas barreiras que há entre a escola e a Universidade. De um lado a escola tem medo de mostrar aquilo que ela está fazendo de errado [...] do outro lado a Universidade poderia tentar [...] diminuir essa separação com a escola [...], porque a gente está se formando para estar na escola, Licenciatura a gente vai se formar pra dar aula. Então, se a gente não tiver uma relação, se a Universidade com a escola tem uma relação separada, onde sempre um lado vai defender o seu ponto de vista e vai tentar minimizar a relação com o outro, eu acredito que prejudica muito os alunos na formação (A32).

Além de destacar a “separação” entre a Universidade e as escolas, o Acadêmico revela certas nuances dessa relação que, na perspectiva dele, prejudicam os professores em formação. A partir desse entendimento, a Universidade poderia agir no sentido de pensar estratégias para estreitar a comunicação com a Educação Básica, ao mesmo tempo, o discente menciona que as escolas têm receio em expor suas práticas. Nesse caminho, o Acadêmico 18 relata que, “*Às vezes os professores ficam com receio de serem avaliados [...] muitos veem assim: está sendo observado e o seu trabalho está sendo avaliado*”. Ou seja, na visão desses acadêmicos (A32 e A18), a relação entre Universidade e escola por vezes é marcada pela desconfiança da segunda, já que é espaço de observações, vivências e pesquisas originárias no Ensino Superior.

Em pesquisa realizada por Rezer (2007), cujo objetivo foi apresentar elementos que permitissem refletir sobre possibilidades para uma maior aproximação entre teoria e prática pedagógica no campo da Educação Física escolar, o autor infere que há uma hierarquização profissional entre os dois níveis de ensino (básico e superior), que se dá, entre outros fatores, pelos seguintes elementos: simplificação do trabalho docente na escola (a partir da ideia de que dar aula de EF é “qualquer coisa” com jogos e esportes); o próprio

professor de EF na escola simplifica sua ação docente na escola com “aulas livres”; a impressão de “intocabilidade” por parte do professor universitário (talvez pela incipiência das pesquisas sobre a prática pedagógica deste docente); o elevado número de pesquisas sobre a prática pedagógica no contexto escolar, com evidência das problemáticas neste âmbito; a carência de pesquisas sobre as experiências “bem sucedidas” nas escolas; a sensação de que o professor que atua na Educação Básica não pode produzir conhecimento.

Portanto, parece que o vínculo entre Universidade e escolas passa por essa hierarquização entre os dois âmbitos de ensino, que ainda apresenta tensões específicas para a Educação Física, como exposto anteriormente. Esta relação pode ser prejudicial para a formação dos acadêmicos de Licenciatura, que se percebem desorientados entre os dois espaços sociais. Nesse sentido, poderia haver um equilíbrio de iniciativas para minimizar essa relação delicada, com mútua disposição para novas propostas pedagógicas comuns a estes campos formativos.

Na contramão dessa aspiração, há registros que revelam a pouca comunicação entre os dois níveis de ensino, conforme relato do Acadêmico 18: *“Eu acredito que tem pouca comunicação, poderia ter mais [...]. Fica uma coisa meio separada, meio distante”*. Esta colocação é corroborada pela Acadêmica 24: *“Bem raro assim, bem pouca”*, que acrescenta uma sugestão ao afirmar que poderia *“ter uma parceria [...], seria mais fácil”*.

A partir desta perspectiva de desintegração, há fragmentos que expõem como a Universidade é percebida pelos alunos da escola. Um exemplo é elucidado pela Acadêmica 26:

Eu vi isso no Ensino Médio, eles acham que a Universidade é algo inalcançável, que eles nunca vão conseguir entrar aqui. Quando eles me viram lá, acharam que eu estava fazendo um estágio pra ver o quanto de capacidade eles tinham pra entrar na Universidade, muitos vieram me perguntar se era difícil, eles não vinham perguntar se era difícil o curso, mas se era difícil entrar na Universidade, porque eles ainda têm esse tabu que aqui é muito difícil de entrar, que é muito mais fácil pra eles entrarem em uma particular, porque eles não têm condições de entrar em uma Universidade pública do nível da UEM, por exemplo.

Nessa narração fica a impressão de que a Universidade ainda se apresenta como uma realidade distante para alguns alunos em fase escolar, inicialmente em relação ao acesso. Em investigação realizada por Cunha (1998), junto a professores que atuam na Educação Básica, a autora cita como uma das sínteses o fato de que “há uma crítica da **estrutura universitária e curricular** porque ela **desarticula o conhecimento** e favorece a existência de espaços fechados e singulares de aprendizagem” (p. 73, grifo da autora). O modo como os alunos que integram o contexto escolar percebem a Universidade pode dar indícios de como estes espaços sociais de formação se relacionam, que parece ser num viés de polarização. No mesmo caminho, o Acadêmico 27 afirma: “[...] a gente é preparado pra uma prova pra entrar aqui [...], quando chega aqui é totalmente diferente”, além disso, ele evidencia sua perspectiva:

[...] os colégios em relação à Universidade, eu acho que tinha que ter mais contato, por exemplo: ‘Eu quero fazer Educação Física’, ‘Você quer?’. Primeiro ano, vamos lá ao bloco, olha o bloco, conversa com os professores. Como teve a mostra aqui agora. Mas a mostra é muito básica, é simples, dois dias, o povo vem mais aqui pra ver gente dos outros colégios, ver os amigos, do que você ir lá pra (...) é que nessa idade é difícil, mas se você trouxesse um colégio: ‘Vamos visitar o bloco de Educação Física [...]’, e vai aproximando: ‘Primeiro ano, tem isso, terceiro ano, isso e isso’. Vai aproximando, ‘medicina, quero medicina’, o sonho de várias pessoas, vai lá no bloco de medicina, veja como é o bloco, a estrutura, onde eles estudam, o que eles fazem.

Além de explicitar o problema da falta de comunicação entre a Universidade e as escolas, o Acadêmico sugere um estreitamento nessa relação por meio de encontros dos alunos com o ambiente do Ensino Superior. Ele cita a Mostra de Profissões da UEM⁹⁰ como um exemplo dessa possibilidade, mas faz uma ressalva quanto ao cumprimento do objetivo dessa iniciativa, que nem sempre é alcançado. Ou seja, há iniciativas que podem minimizar, por exemplo, a situação relatada pela Acadêmica 26, no entanto,

⁹⁰ A Mostra de Profissões da UEM 2016 teve como objetivos: - Divulgar junto aos alunos do Ensino Médio, de Maringá e região, os cursos que são oferecidos pela UEM; - Contribuir para que os jovens façam uma escolha mais consciente do curso universitário; - Ampliar a visão e as perspectivas em relação à universidade e aos diversos campos profissionais. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/mostradeprofissoesuem2015/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 21 jan. 2017.

tais atividades podem ser ainda potencializadas e outras ações geridas para que a Universidade não pareça e não esteja distante da Educação Básica.

Outra dimensão dessa relação diz respeito à perspectiva de que há comunicação entre ambos os níveis de ensino, contudo poderia ser melhor. O Acadêmico 33 afirma: “[...] *tem uma comunicação boa, a escola e a Universidade, mas eu acho que falta transmitir isso para os universitários. Entre eles ali eu acho que é bem organizado, mas a gente que fica meio por fora das coisas*”. Este fragmento expressa a visão do discente a partir da realidade do estágio, em que há diálogo entre os professores da escola e da Universidade para organizar as atividades desse componente curricular, mas há a queixa de que os acadêmicos têm pouca participação nesse momento inicial.

Também reconhecendo uma interlocução favorável entre Educação Básica e Universidade, a Acadêmica 31 declara:

[...] dá pra gente perceber isso, uma comunicação muito boa no momento. Acho que poderia ser melhorada, igual eu falei, poderia começar mais cedo para os alunos, acadêmicos, principalmente na Licenciatura, não sei, porque pra gente, quanto mais tempo de prática naquilo que a gente for fazer, mais experiência agrega. Então poderia ser um pouquinho melhor essa comunicação.

Neste caso, há uma ressalva quanto ao período em que os acadêmicos vão às escolas durante a formação inicial, já que na perspectiva de A31 essa iniciação como professores no ambiente escolar poderia ocorrer antecipadamente, em relação ao ECS. A partir deste entendimento, o maior tempo de experiência ocasiona a melhor comunicação entre Educação Básica e Ensino Superior. Remetendo aos estágios obrigatórios em Educação Física, Martiny, Souza e Gomes-da-Silva (2013, p. 52), ressaltam que “Essas atividades didáticas terminam por marcar um excelente elo entre a universidade e as escolas, visto que, é por meio delas que os futuros-professores começam a interagir com os contextos reais de aplicação da sua formação”. Contudo, a Acadêmica 31 parece reivindicar outros momentos de experiência na escola, para além do ECS e anteriormente a este. A defesa aqui, inclusive, é que haja outras possibilidades para essa interação com o contexto real de trabalho docente, como a PCC, que não foi mencionada nos

exemplos dos acadêmicos como uma oportunidade de aproximação entre Universidade e escola, ou de vivências de ensino.

Existem outros registros que destacam como a maior interlocução entre as instâncias de ensino pode favorecer a formação inicial dos professores de Educação Física. Os fragmentos são expostos no Quadro 19.

Quadro 19: A perspectiva dos entrevistados sobre as possibilidades de maior interlocução entre Universidade e escolas na formação inicial em Educação Física - Licenciatura.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A4	<i>Antes, em vez de uma aula aqui em sala, se a gente fosse vivenciar alguma palestra na escola, ou trouxesse algum professor pra dentro da sala, acho que seria melhor.</i>
A36	<i>Se eles tivessem uma ligação maior até poderia nos levar ao ambiente escolar, pra visualizar alguma aula nos anos iniciais, pra gente não ter o nosso choque da realidade quando chega no estágio, acho que seria bastante interessante.</i>
A40	<i>O que eu vi de comunicação escola e Universidade foi só no estágio. Poderia ser desde sempre, desde o primeiro ano, porque a gente tem matéria que tem como ter essa comunicação, então não precisava ser só no estágio [...] Poderia melhorar no sentido de ter mais matérias em que o professor se comunicasse com a escola.</i>
P2	<i>Você pode [...] trazer uma pessoa para fazer uma palestra, isso é bom para o curso.</i>
P17	<i>Seria até interessante ver como os professores dentro da escola lidam com esse conhecimento [...] seria interessante, mas até você me perguntar, nunca tinha pensado nisso.</i>

Ao questionar sobre a possibilidade de mais encontros entre os ensinos básico e superior, parece que tanto acadêmicos quanto professores refletem sobre práticas diferenciadas para o curso, valorizando essas possíveis iniciativas. Cunha (1998) aponta que, quando há insatisfação com determinada prática, este fator caracteriza-se como uma oportunidade fértil para novas propostas, em outras palavras, existe a desacomodação no comportamento do professor que procura fazer alguma mudança. Além disso, essa postura também pode partir dos acadêmicos, que, ao perceberem fragilidades no processo formativo, podem pensar e sugerir novas propostas pedagógicas, a fim de contribuir para avanços no curso.

A partir do Quadro 19, percebem-se palpites para mais encontros com o ambiente escolar e desde o início do curso, por meio de diferentes disciplinas. Além disso, existe a ideia de convidar professores da Educação

Básica para ir à Universidade e explanar sua rotina profissional junto aos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física, conforme alguns docentes relatam já terem feito ou afirmam perceber a relevância desta ação. No Quadro a seguir são apresentados estes registros.

Quadro 20: Registros que demonstram a idealização ou iniciativas de convites aos professores atuantes em escolas da Educação Básica para ilustrar sua rotina profissional aos licenciandos do curso de Educação Física/UEM.

PROFESSOR(A)	UNIDADE DE REGISTRO
P11	<i>Eu vejo que a experiência do professor que está na escola tem muito a contribuir para a formação dos alunos aqui, seja ela negativa ou positiva, para que os alunos vejam como a realidade escolar está, como aquele professor está desenvolvendo a sua disciplina e o que a gente pode pegar de positivo e também ver o que ele trouxe de negativo e tentar ver uma nova forma de trabalhar. Para que o aluno já vá compreendendo o contexto da escola, na escola ele não será sozinho, ele tem a direção, ele tem a coordenação que está envolvida no trabalho, ele tem infraestrutura, ele tem que reservar espaços.</i>
P13	<i>Eu penso que a Universidade está bem aberta em termos de projetos, pesquisas, pós-graduação, convite para experiências, eles virem relatar experiências. Agora mesmo na disciplina de [...], eu convidei uma pessoa para fazer uma palestra.</i>
P14	<i>Nos últimos dois anos nós convidamos professores da SEDUC pra vir falar sobre a reunião pedagógica. Então esse professor vem e fala como ocorre, como é conduzida, como é feita a reunião pedagógica.</i>
P16	<i>Apesar do programa da disciplina não prever isso, a participação de membros externos ministrando algum conteúdo, dando alguma palestra, alguma coisa, penso que eu tenha total liberdade nesse sentido.</i>
P18	<i>Cada ano eu trago gente pra sala, para elucidar mais sobre a realidade. Só que eu não acho que a realidade da Licenciatura é só a escola, então normalmente vem gente de outros lugares também.</i>
P3	<i>Quando eu trabalhei [...] no primeiro semestre, eu tive a oportunidade de trazer um professor de escola que trabalhou [...] na Educação Física escolar.</i>
P6	<i>Toda vez eu tento fazer esses vínculos, ou trazer a escola pra dentro da Universidade.</i>
P8	<i>Nós já fizemos experiências em 2015. Em 2016 a gente está retomando, de trazer a Educação Básica na forma do professor, materializado pela figura do professor, pra falar sobre a realidade da escola. [...] para os alunos é mais concreto, ver que aquilo é real, que é possível.</i>
P9	<i>Eu acharia até uma experiência bastante legal, poder vir e até passar uma realidade do que se tem numa escola hoje.</i>
P19	<i>Eu acho que seria muito legal, principalmente se a gente conseguisse um professor que esteja motivado pra ter essa troca.</i>

Os fragmentos revelam que ter os professores da Educação Básica na Universidade para expor seu cotidiano profissional aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física é uma importante oportunidade de os acadêmicos terem uma perspectiva mais concreta da profissão. Alguns já mantêm essa estratégia em suas aulas e outros confirmam a validade dessa atividade. Uma das professoras ainda destaca que não convida apenas professores das escolas de Educação Básica, mas também outros agentes que possam contribuir de algum modo para a formação inicial dos discentes ao partilhar suas experiências.

O Acadêmico 23 fala sobre as oportunidades de discutir com o professor da escola na Universidade:

Ano passado nós tivemos palestras com duas professoras que estão há vários anos em diversas escolas, municipal, estadual ou particular. Passaram a experiência delas nesses ambientes [...]. Foi bem legal [...] já surgia bastante dúvida [...], principalmente a relação com o aluno, relação com a direção pedagógica da escola, que é bem complicada na verdade. Porque assim, a gente chega na escola, mas não tem aquele relacionamento bom com (...) principalmente a direção. Às vezes nós nem vemos os diretores lá, e conversamos com o professor mesmo da matéria.

Conforme o relato houve a oportunidade dos acadêmicos sanarem dúvidas sobre o cotidiano do professor de Educação Física, que vão além do planejamento e desenvolvimento dos conteúdos curriculares, e englobam as relações com outros profissionais que partilham o mesmo espaço social de ensino. Ao que parece, os acadêmicos possuem dúvidas sobre os elementos constituintes do dia a dia de um professor, que extrapolam, inclusive, o ambiente escolar, já que há reuniões nas secretarias de educação e núcleos regionais de educação, por exemplo.

Além de toda essa complexidade, há a particularidade da Educação Física escolar. Em pesquisa realizada por Loyola, Fonte e Figueiredo (2011), nas considerações finais as autoras apontam as seguintes significações de professores de EF sobre este componente: a disciplina coringa e menor, o centro das festividades escolares, e espaço de tensão entre profissionalização e desprofissionalização. Isso indica que é preciso lançar mão de diversas

estratégias durante a formação inicial para tentar aproximar os acadêmicos desta complexidade do trabalho docente em Educação Física.

Portanto, parece ser necessário voltar o olhar para essa realidade, e um dos caminhos é a própria exposição dos professores de Educação Física acerca de sua rotina profissional. De acordo com Luiz *et al.* (2016), existe a necessidade de constituir uma perspectiva de formação inicial que considere as experiências pedagógicas dos professores, além disso, há a urgência da Universidade se aproximar da escola, locus de produção destas práticas.

Durante a entrevista, também há professores certos de que, ao estreitar a relação entre a Universidade e as escolas, surge a oportunidade de os professores que trabalham na Educação Básica investirem em sua formação. Quando relata uma de suas visitas à determinada escola de Maringá, a Professora 14 declara: *“eu acho que isso instiga o professor da escola buscar uma formação continuada”*, referindo-se à relação entre as instâncias de ensino. A Professora 11 também remete a este ponto:

[...] a Universidade não pode ser vista só como formação inicial, ou seja, ela também pode contribuir com aqueles que estão lá na escola, dos professores que já atuam na escola, de uma maneira que isso aconteça em uma mão dupla. O aluno pode ir lá observar a aula dele e ter como referência, mas a gente também pode ir lá ajudar esse professor com um conteúdo que às vezes ele não tem domínio.

Contudo, para que esse processo seja benéfico para ambos os espaços de formação é preciso certo cuidado pedagógico, que requer organização, planejamento e objetivos bem definidos. Em uma experiência de formação continuada com professores atuantes na Educação Básica, Luiz *et al.* (2016) ressaltam que, para conversar com estes agentes sobre as demandas das escolas como referências para a formação é preciso estabelecer relações pautadas na confiança e na solidariedade. Nesta perspectiva, essas práticas colaborativas podem gerar teorias a partir do diálogo com as práticas pedagógicas dos professores que intervêm nas escolas. Conforme o Professor 10, encurtar a distância entre a Universidade e a escola envolve *“ouvir e dar voz a essas pessoas que estão envolvidas na prática”*.

Para finalizar a perspectiva dos professores acerca dessa maior comunicação com a Educação Básica, um registro da Professora 8 representa a síntese da visão docente em relação ao tema:

Eu acho que a gente poderia pensar um pouco mais em simpósios, colóquios, encontros, mesa redonda, onde eu tenho professor da Educação Básica com o aluno, por que não? Isso é algo que a gente tem pensado muito. Por que eu não posso fazer uma mesa de debate, trazendo professor da Educação Básica, de diversas realidades pra falar sobre o contexto? [...] eu acho que a gente já está começando a perceber esse movimento necessário. A gente está percebendo que está precisando de uma arrumada, isso precisa acontecer.

Portanto, é possível perceber que os docentes entrevistados consideram viável estabelecer uma ponte entre a Universidade e as escolas, de modo que não só os acadêmicos frequentem este ambiente, mas também que os professores que atuam neste âmbito integrem o curso e ensinem os acadêmicos sobre a rotina profissional de um professor de Educação Física. Essa é uma das possibilidades de os licenciandos amenizarem suas dúvidas sobre a profissão, além do fato de nuances serem desveladas sobre o *ser professor*, que envolve muito mais do que os saberes curriculares.

A Educação Básica e a Universidade constituem-se como espaços sociais que têm em comum, entre outras coisas, os licenciandos em processo de formação, que frequentam estes territórios como cenários de aprendizagem. A relação entre as instâncias de ensino pode se fortalecer por meio da Prática como Componente Curricular, cujas possibilidades incluem: a frequência do professor da escola na Universidade relatando sua experiência e ensinando detalhes do que é ser professor; visitas dos licenciandos às escolas com acompanhamento do docente universitário, que por sua vez terá mais elementos de discussão para suas aulas; trocas constantes de possibilidades interventivas para a Educação Física escolar.

O próximo tópico abordado na categoria “relações com a escola” inclui os projetos desenvolvidos na Universidade investigada, apresentados como um dos caminhos de interlocução com a Educação Básica.

5.3.4 Projetos

Os projetos ofertados na Universidade também são um caminho para estreitar as relações com a escola, portanto, uma forma de aproximação entre Universidade e Educação Básica. Entre os licenciandos de Educação Física entrevistados, 54% participam de projetos de extensão⁹¹ (Figura 30) e 20% (Figura 31) já realizaram algum projeto de iniciação científica. Ao reportar a esta questão durante as entrevistas, o objetivo era compreender o reflexo do envolvimento com estes projetos na qualidade da formação inicial, especialmente no que diz respeito ao conhecimento da realidade escolar.

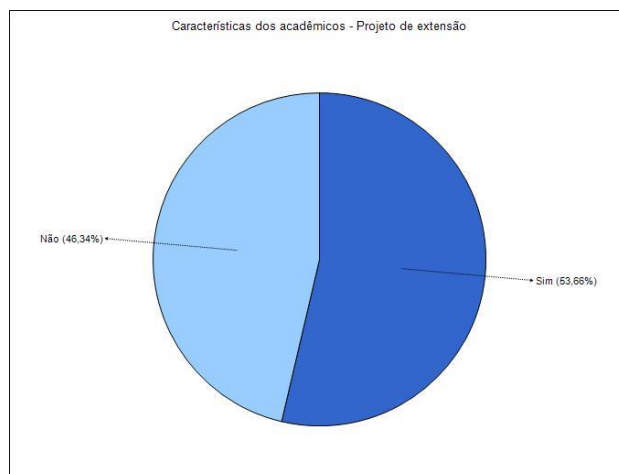


Figura 30: Participação dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em projetos de extensão.

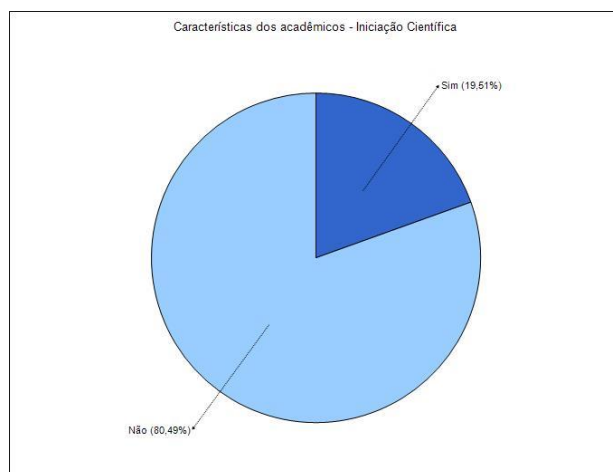


Figura 31: Participação dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em projetos de iniciação científica.

⁹¹ De acordo com a Resolução nº 040/97-CEP, no Artigo 3º, “A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, desenvolvendo ações direcionadas ao atendimento das demandas da comunidade” (p. 3).

Conforme informação da Diretoria de Extensão⁹² da Universidade Estadual de Maringá, o Departamento de Educação Física oportunizava 17 projetos de extensão em 2016, conforme o Quadro 21.

Quadro 21: Projetos de extensão em execução no DEF/UEM (2016).

	PROJETOS DE EXTENSÃO
1	Programas de Educação Física para pessoas com necessidades especiais
2	Aprendizagem de basquetebol sobre rodas
3	Escola de ginástica rítmica desportiva: atendimento às crianças e adolescentes de Maringá e região
4	Escola de esportes-futsal: atendimento às crianças e adolescentes escolares de Maringá e região
5	Grupo de Ginástica Geral do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá
6	Centro de excelência regional / handebol para todos e para sempre
7	Centro de formação em futebol: estimulação, aprendizagem e aperfeiçoamento
8	Educação e Educação Física: aproximações de análise à luz da crítica marxiana da economia política
9	Ginástica para terceira idade
10	Escola de aventuras
11	Programa multidisciplinar do tratamento de obesidade
12	Revista da Educação Física/UEM
13	Indígenas Crianças, Direitos Humanos e Educação Social
14	Atividades físicas adaptadas do Vale do Ivaí*
15	Circo na educação infantil*
16	Escola de iniciação ao futebol e futsal: atendimento às crianças e adolescentes de Ivaiporã e região*
17	Escola de aventuras

Fonte: Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Diretoria de Extensão. Disponível em: <http://www.dex.uem.br/images/Projeto_Extensao_08_12_16.pdf>.

* Projetos desenvolvidos no DEF do Campus Regional de Ivaiporã/PR.

Há diversas possibilidades para que os acadêmicos se envolvam com projetos de extensão no DEF/UEM e, nas entrevistas, alguns destes projetos foram mencionados. De acordo com a Figura 32, a Acadêmica 17 foi quem mais tratou desse tema, enquanto a Professora 4 o abordou rapidamente. Na subcategoria “projetos” há 22 fontes e 35 referências.

⁹² Está disponível à comunidade em geral o acesso à lista preliminar dos Projetos de Extensão UEM 2016 em situação regular registrados junto à Diretoria de Extensão da Universidade Estadual de Maringá. A lista pode ser confrontada com as informações sincronizadas no SGPEX (Sistema de Gestão de Projetos - Módulo Extensão) na categoria "Pesquisar Projetos" - filtro aberto de busca de projetos no sistema *online*.

Disponível em: <<http://www.dex.uem.br/projetos-de-extensao-2016>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

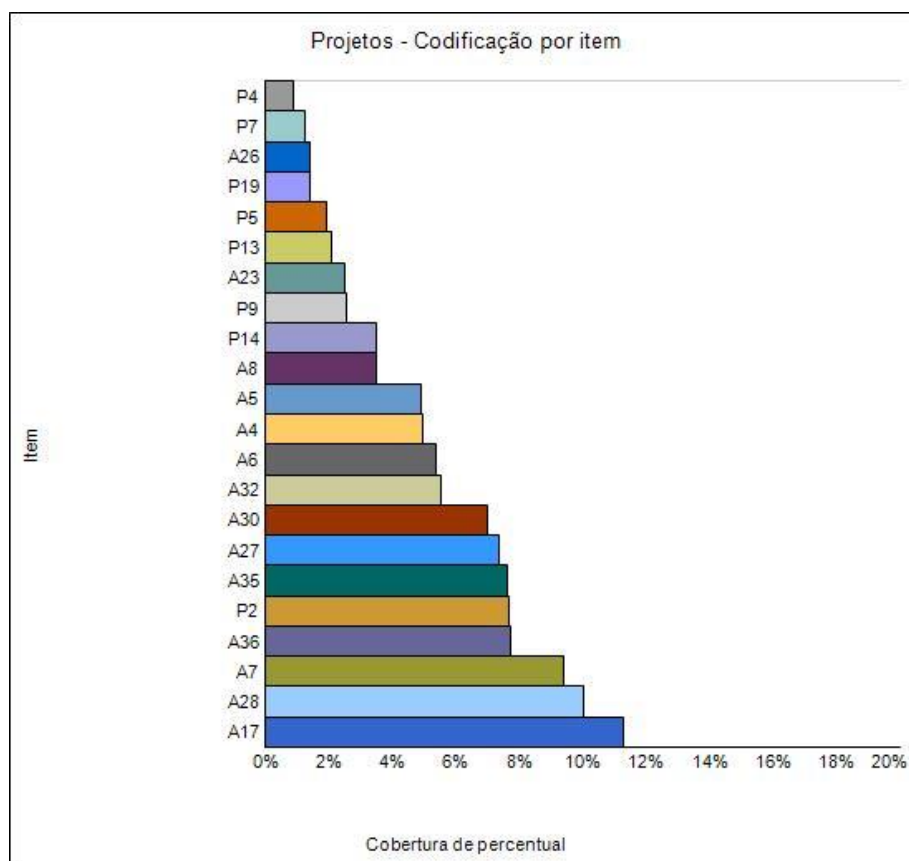


Figura 32: Fontes codificadas para a subcategoria “Projetos”.

As dimensões reveladas durante as entrevistas, que dizem respeito aos projetos são: a contribuição no relacionamento com crianças e adolescentes; a oportunidade dos alunos em idade escolar conhecerem a Universidade; a chance dos acadêmicos visitarem outros espaços com propósito educativo; o conhecimento sobre os condicionantes políticos e econômicos que envolvem a Educação Básica; a experiência de ensino e o reconhecimento da realidade escolar como reflexo da participação em projetos de extensão.

Em estudo realizado por Maffei, Verardi e Pessôa Filho (2016), cujo objetivo foi verificar quais aspectos da formação de professores de Educação Física têm se apresentado como foco das pesquisas no período de 2005 a 2015, os autores verificaram que os projetos de extensão relacionados aos cursos de Licenciatura em EF são concebidos a partir de uma vertente assistencialista, canalizados na área da saúde ou extraclasse, além disso, nem sempre são construtores ou disseminadores de conhecimento. Os mesmos

autores acrescentam que, pensar a formação inicial envolve encontrar caminhos de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A formação precisa ser repensada como algo que transcenda as atividades de ensino, mas não prescindir dela; vá para além dos horizontes da sala de aula, mas não a descarte; seja apresentada a partir de um ambiente complexo que auxilie o acadêmico a refletir para desvendar as coisas do mundo e da profissão, a partir das construções nas atividades de ensino; da ação nas práticas pedagógicas e nos projetos de extensão; da investigação nos programas de ensino, pesquisa e extensão, aí sim, pressupondo a formação reflexiva do professor (MAFFEI; VERARDI; PESSÔA FILHO, 2016, p. 160).

Os projetos de extensão precisam ser pensados não só como uma articulação com a comunidade, mas também em integração aos objetivos formativos do próprio curso. E parece que essa é a perspectiva dos acadêmicos e professores entrevistados, que, ao citarem seu envolvimento com os projetos, ressaltam os reflexos favoráveis para a formação inicial. Um exemplo dessa influência positiva é a aprendizagem sobre como se relacionar profissionalmente, conforme os seguintes relatos:

Na verdade ajudou, porque eu me relacionava muito com pessoas, principalmente no projeto que a gente teve na academia, meio que eu tomava conta do projeto e me ajudou a relacionar um pouquinho melhor (A23).

Apesar de o NEMO [projeto 11] ser um pouco mais (...) o que a gente faz é um pouco mais da área do Bacharel, que trabalha mais com academia, com treinamento, o que me ajudou na Licenciatura é o contato com adolescentes mesmo, antes de eu ir ao estágio já tinha contato com adolescentes, sabia como lidar com eles, não fui cru para o estágio (A27).

[...] a gente foi às escolas com o museu [no projeto], então já estava exatamente com os alunos, aí você já sabia mais ou menos como conversar com eles, tem uma facilidade um pouco maior eu acho (A36).

Mesmo que os projetos citados não tenham relação direta com o âmbito escolar, oportunizaram a aprendizagem sobre como se relacionar com alunos, sendo este um dos saberes experienciais, aparentes nas intervenções profissionais. Segundo Tardif (2014), estes saberes práticos se desenvolvem no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, com origem e validação

na experiência. Para Borges (2005), as relações que se estabelecem com outros agentes no espaço profissional constituem fontes de aprendizagem. Ainda, de acordo com Gal-Petitfaux (2005, p. 119), “a atividade humana é uma interação: ela é uma atividade de relacionamento com humanos (os outros) e com não-humanos (o espaço e os objetos), as ações de uns e outros se co-determinam”, nesse sentido, a interação é um dos componentes da ação de ensinar.

Um dos relatos sobre a participação em projetos de extensão revela que esse envolvimento proporcionou o conhecimento de outras realidades que extrapolam a Universidade, conforme indica a Acadêmica 35:

Eu acho que ajudou bastante [o projeto 13] para conhecer várias realidades, ainda mais porque era em Sarandi e a gente atuava dentro da escola, que cedia a quadra pra gente brincar. Então começamos a ver como era uma realidade um pouco diferente do que a gente imagina. Como eu estava no segundo ano eu não conhecia nada, então cheguei lá, as crianças bem carentes e ficando na rua mesmo, descalças, não tinham chinelo, não tinham nada. Mas ajudou bastante, acho que pra ter um pouco de noção, de saber, às vezes a gente não sabe a realidade do aluno que está dentro da escola.

A Acadêmica se expressa de modo a ressaltar positivamente essa experiência, admitindo ser um cenário novo e que contribuiu para ter a percepção de como pode ser a realidade dos alunos da Educação Básica. Esse relato demonstra como o contato com *situações reais*, inclusive em outros espaços e oportunidades que não só na escola e nos turnos curriculares, podem ser significativos para os professores em formação. Para Cunha (1998), a perspectiva do ensino junto a universitários mantém uma postura interdisciplinar quando se propõe a partir da prática e/ou da leitura da realidade, e a partir desta, configurar a dúvida intelectual e adentrar no conhecimento teórico.

Uma dimensão proveniente da participação em projetos é o conhecimento sobre o contexto escolar e seus condicionantes, que pode se revelar por meio do acesso à realidade, como o exemplo de A35, mas também por meio de discussões e problematizações fomentadas nestes grupos, conforme exemplo do Acadêmico 28:

[...] eu estou participando têm uns dois meses, uma pelo convite da professora, e por querer aprofundar um pouco mais sobre o assunto. Ele [o projeto] me ajuda muito a refletir mais sobre, não só a parte econômica, mas outros aspectos da sociedade (A28).

No mesmo caminho, sobre ampliar a perspectiva a respeito da educação e sociedade, ao citar sua participação em um grupo de pesquisa⁹³, a Acadêmica 7 relata que as discussões ali permeadas possibilitaram pensar mudanças em sua cidade: *“o que eu posso modificar na minha cidade, com projetos de políticas públicas para o esporte”*. Os grupos de pesquisa, muitas vezes associados a projetos de extensão, permitem aprofundar análises e reflexões provocadas nos componentes curriculares do curso.

Por meio dos projetos de extensão, também é possível que o ambiente universitário seja evidenciado aos alunos da Educação Básica. De acordo com registro do Acadêmico 27:

E a gente, quando está aqui, também não faz nada pra atrair eles, acho que uma das formas que atrai um pouco, que eu percebo, é com projetos. O CAP é um colégio que, por estar dentro da UEM, as pessoas já conhecem na Universidade, tem mais contato, têm alunos que fazem projetos ali, vários projetos. Fazem projetos de aventura [projeto 10], do NEMO [projeto 11]. Então eles já veem: ‘Nossa, a Universidade, é isso que eles fazem, nossa, o que eles estudam?’. Tem um pouco mais de contato.

Assim, ao falar sobre a certa desarticulação que existe entre a Universidade e as escolas de Educação Básica, o Acadêmico lembra que há projetos de extensão oportunizando uma aproximação entre os agentes destas instâncias, que, no caso exemplificado, oportuniza aos escolares a frequência na UEM por meio de certas atividades. Outro exemplo que segue a mesma lógica é mencionado pela Professora 14: *“[...] projetos de extensão, por exemplo, Escola de Ginástica [projeto 3], são alunos do CAP que vem pra cá no contraturno, e são os estagiários que recebem uma bolsa de extensão pra trabalhar com essas crianças”*. Ela afirma que esta é uma oportunidade de estreitar as relações com a escola. De acordo com Assis e Bonifácio (2011), os projetos de extensão possibilitam aos acadêmicos o contato direto com

⁹³ Há nove grupos de pesquisa em andamento no Departamento de Educação Física da UEM (<http://www.def.uem.br/>).

diversos contextos, por isso existe a chance de se desvelarem as nuances destes espaços sociais com os quais interagem (que podem ser escolas, universidades e outros ambientes de ensino).

Sobre os projetos de extensão, há preponderância dos registros indicando que estes são importantes para o conhecimento da realidade escolar e para a aprendizagem de elementos da profissão docente. Os registros são apresentados no Quadro 22.

Quadro 22: Registros dos acadêmicos que demonstram o reflexo da participação em projetos de extensão na qualidade da formação inicial em Educação Física – Licenciatura.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A17	<i>Se todo mundo tivesse uma vivência antes, de projetos de extensão, ou mesmo diferenciada no currículo normal, seriam muito mais proveitosas as coisas que a gente aprende aqui.</i>
AB26	<i>Acho que precisa de mais projetos de extensão, trazer esses alunos pra Universidade, levar os nossos alunos para as escolas, mostrar o que realmente é.</i>
A30	<i>Me ajudou bastante [o projeto de extensão], até em relação à insegurança, tinha que estar lidando com um público totalmente diferenciado que aparecia lá, então foi bem interessante essa parte.</i>
A32	<i>Me deu muito suporte sim, porque tem muita coisa que a gente estuda nele [no projeto] que dá pra usar como base nas aulas. Por exemplo, [...] a parte educacional, a parte pedagógica, então a forma como você trata os seus alunos, você pode intervir no crescimento [...] um trabalho em que se forme o indivíduo primeiro pra que ele possa se desenvolver além do esporte, na área psicológica, a formação cultural, o desenvolvimento motor também.</i>
A4	<i>A gente não lia muito, agora eu leio bastante sobre isso, então eu já tenho uma maior relação. Porque estágio [...] a gente vai lá, cumpre um horário, como uma matéria qualquer, e não é. A gente descobre que é totalmente diferente, é totalmente a nossa profissão, que vamos exercer. Então, o projeto está me auxiliando muito a encarar.</i>
A5	<i>Tudo vai somando na caixinha de recursos que o professor terá. Então foi a minha primeira experiência de conduzir uma turma. Eu até me lembro, que quando fui a primeira vez eu estava nervosa: ‘Eu não sei como vai ser, se eu vou ter pulso firme, se as crianças vão me obedecer, se vai ser um desastre’. E a responsabilidade, porque é de contraturno, não tinha nenhum professor comigo, se acontecesse qualquer coisa com a criança, eu rezava. [...] Mas isso era no começo, agora que eu já estou no quarto ano, eu já passei por todas essas experiências, eu acho que vou mais tranquila.</i>
A6	<i>Eu participei ano passado do PROAFA [projeto 1], e era projeto de extensão [...] Ajudou porque era na área com deficientes e depois teve estágio especial, que eu já sabia</i>

	<i>algumas coisas.</i>
A8	<i>Eu acho que os projetos contribuem muito para a formação, mais do que as próprias disciplinas. Estar em contato com professor, mestrandos/doutorandos, e vivenciar algumas práticas, fornecem base para a formação profissional.</i>

Há indicativos, portanto, de que os projetos de extensão oportunizados aos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física contribuem para a sua formação inicial, ao possibilitar vivências de ensino, encontros com o ambiente escolar ou outros espaços que integram crianças e/ou adolescentes, e o relacionamento com outros agentes (alunos, professores, pós-graduandos). Isse e Molina Neto (2016) destacam que os projetos de extensão são uma das vias de acesso à experiência docente, contudo, para muitos licenciandos em Educação Física, o estágio supervisionado ainda é o primeiro contato real com a docência. Por isso, corroborando com a Acadêmica 26, mais projetos de extensão poderiam contribuir para o maior contato com a realidade escolar.

Ao falar sobre as possibilidades de contato dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física com as escolas, há professores que citaram os projetos de extensão. Os registros são expostos no Quadro 23.

Quadro 23: Os projetos de extensão na perspectiva dos professores.

PROFESSOR(A)	UNIDADE DE REGISTRO
P13	<i>Mais especificamente com relação ao nosso curso, eu penso que existe uma preocupação por parte dos professores, pelo menos dos programas que eu acompanho, dos projetos que são desenvolvidos como experiências nas escolas, do estágio, tanto estágio obrigatório como não obrigatório, eu tenho percebido assim, cada vez mais uma preocupação que essas experiências sejam enriquecedoras mesmo para a formação, eu tenho percebido que isso tem melhorado, mas ainda há muito a se fazer.</i>
P14	<i>Hoje a Universidade e o curso de Educação Física têm diferentes projetos de extensão e de iniciação científica, os PIBICs, os PICs, os PIBIDs, que oportunizam ao aluno em formação, da formação inicial, estar em contato com a escola.</i>
P19	<i>Especificamente no projeto de extensão que eu participo [...] eu já levei os alunos pra observar, pra gente discutir. Mas na escola não.</i>
P7	<i>O contato com a escola, ir à escola, anunciar um projeto na escola, que seja de um evento [...] talvez o que se aproxime mais são os projetos de extensão.</i>
P9	<i>Nós já tivemos algumas experiências, por exemplo, aqui no CAP, tem um projeto de extensão que eu desenvolvo com os alunos do Colégio. Fui muito bem recebido pelo Diretor, e vamos para três anos de projeto ali.</i>

O curso de Licenciatura em Educação Física da UEM tem forte característica extensionista (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2016), o que pode ser confirmado pelos relatos dos professores e acadêmicos. Por isso são diversas as chances de ter experiências enriquecedoras durante a formação inicial que extrapolam os componentes curriculares, o que depende do envolvimento acadêmico e acompanhamento docente, a fim de qualificar as atividades propostas e em desenvolvimento nos projetos. Vale lembrar que 200 horas dos trabalhos acadêmicos em licenciaturas devem ser destinadas a atividades teórico-práticas em áreas específicas de interesse dos acadêmicos, que inclui os projetos de extensão (BRASIL, 2015b).

Juntamente com o ECS e com a PCC, os projetos de extensão são uma oportunidade de aproximar Universidade e escolas, além de integrar os acadêmicos e seu futuro espaço interventivo por meio de vivências em situações reais de ensino. Outra ação também citada por acadêmicos e professores ao tratar das relações com a escola, é o Programa de Iniciação a Docência – PIBID, próxima subcategoria abordada.

5.3.5 PIBID

Foi o PIBID [...] uma experiência muito legal. Eu entrei quando estava no segundo ano e fiquei até agora, metade do quarto. Foi uma experiência bacana, aprendi muito, agregou muito (A16).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma das ações citadas por acadêmicos ao serem questionados sobre sua participação em projetos durante a formação inicial, além disso, o Programa também foi mencionado por seu êxito em integrar os acadêmicos de Licenciatura em Educação Física a escolas públicas de Maringá, cumprindo, deste modo, outro propósito do próprio Programa: aproximar os níveis de ensino básico e superior. Conforme informações do Ministério da Educação⁹⁴, o intuito é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. A partir disso, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais.

⁹⁴ Fonte: Ministério da Educação. PIBID – Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/PIBID>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

Na Universidade Estadual de Maringá⁹⁵, 18 cursos de Licenciatura⁹⁶ contam com o PIBID. Na Educação Física, 20% (8) dos acadêmicos entrevistados declararam ter integrado o Programa por certo período durante a formação inicial.

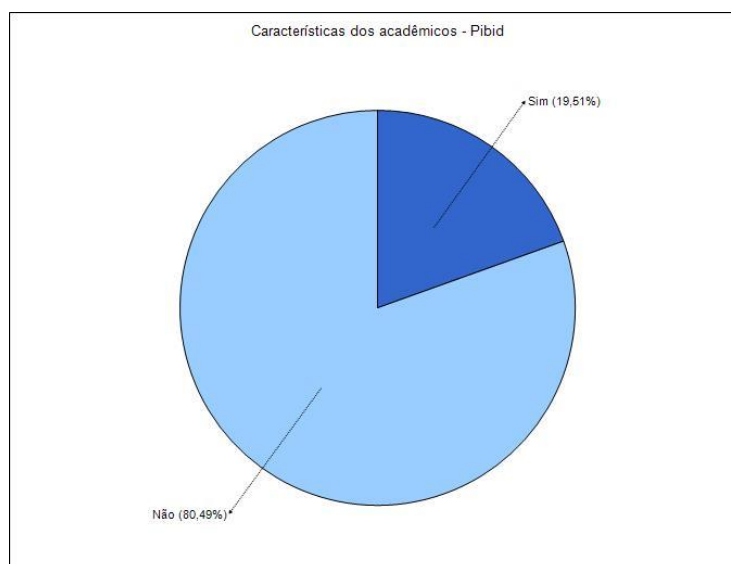


Figura 33: Porcentagem de acadêmicos entrevistados que participaram do PIBID durante a graduação.

Cabe destacar que esta subcategoria emergiu durante a pré-análise dos dados, já que este não era um tema específico do roteiro de entrevista, mas foi lembrado por acadêmicos quando a participação em projetos foi mencionada. Além disso, conforme os resultados que serão apresentados a seguir, essa é uma ação evidenciada por suas contribuições à formação inicial. Conforme ressaltam Clates e Günther (2015), o PIBID se constitui como um espaço privilegiado para a aproximação dos acadêmicos com a realidade do cotidiano escolar.

Conforme a Figura 34, nove acadêmicos se manifestaram em relação ao PIBID, ou seja, um destes citou o Programa mesmo sem tê-lo integrado. Foram codificadas nove fontes com 26 referências.

⁹⁵ Na UEM há um regimento interno para o PIBID (Resolução nº 024/2015-CEP).

⁹⁶ Biologia, Ciências – CRG, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física – CRG, Física, Geografia, História – CRV, História, Interdisciplinar, Letras – Francês, Letras – Inglês, Letras – Português, Matemática, Pedagogia – CRC, Pedagogia e Química.
Disponível em: <<http://sites.uem.br/pen/programas-especiais-pet-PIBID/programa-institucional-de-bolsa-a-iniciacao-a-docencia-PIBID>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

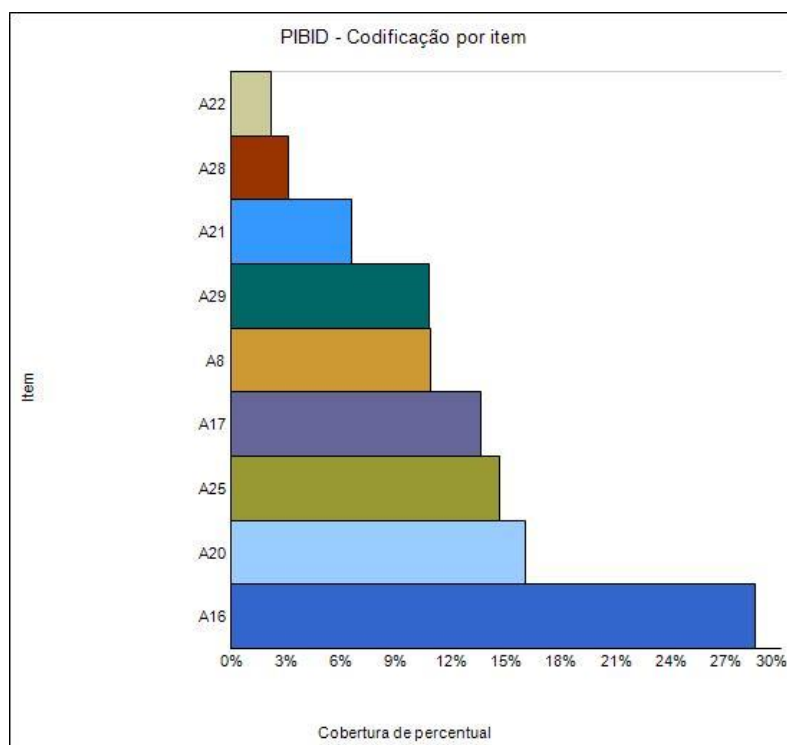


Figura 34: Fontes codificadas para a subcategoria “PIBID”.

O Acadêmico 16 foi quem mais falou sobre sua experiência no PIBID, evidenciando, entre outros elementos, algumas questões organizacionais do Programa. De acordo com ele, o trabalho de um ano é desenvolvido em apenas uma escola com o acompanhamento de uma turma: *“Com a mesma turma, em uma escola, aí a gente faz todo o trabalho de reunião [pedagógica], de planejamento, todo o processo”*, de modo que este planejamento é realizado primeiramente com o professor responsável na Universidade: *“Planejamento a gente faz aqui, com o professor da Universidade, levamos para a escola, o professor supervisor da escola, e aplicamos com eles”*.

O Acadêmico também destaca que participou do PIBID por três anos e teve experiências de ensino com turmas de sétimo, oitavo e nono ano. Sobre a carga horária ele afirma: *“São 20 horas semanais de estudo e 5 horas dentro da escola, 3 de preparação, que era planejando dentro da escola, aí uma observação e uma regência. Só que assim, como as aulas são geminadas, a gente dava duas e observava duas”*.

A respeito das bolsas de iniciação a docência, o Acadêmico 16 explica que os acadêmicos recebem uma bolsa de R\$400,00, o professor supervisor da escola recebe uma bolsa de R\$700,00 e o professor coordenador do Programa no Departamento recebe uma bolsa de R\$1000,00. *“Cada um*

*recebe um tanto, não é padrão. A nossa é 400, o professor supervisor 700, o professor orientador acho que é 1000, eu acho*⁹⁷ (A16).

Vale salientar, entretanto, que as verbas para a continuidade de Programas como o PIBID dependem muito fortemente de questões políticas. Boulos (2016, p. 10), destaca o “o corte de 20% nas bolsas de PIBIC, a não reedição do edital PIBID e o corte de até 45% no orçamento das universidades e IFs para 2017”.

Além do aspecto organizacional, outra dimensão levantada sobre o PIBID é o conjunto de suas particularidades em relação a algumas atividades curriculares do curso, como o estágio supervisionado. Os acadêmicos ressaltaram, por exemplo, como o relacionamento com os professores nas escolas de Educação Básica é diferenciado para os estagiários e os pibidianos.

Nós estagiários, não ficávamos nem na sala com os professores, nós tínhamos um lugar pra ficar, uma cadeirinha pra ficar enquanto estagiários. No outro [colégio], como pibidianos, nós já ficávamos na sala dos professores, comíamos junto com os professores. Então a recepção é de forma diferente. E eu faço estágio, esse ano eu faço estágio com uma pessoa que é do PIBID também, então já facilitou bastante o nosso trabalho [...]. Os professores não aceitam estagiários na reunião pedagógica [...] e nós do PIBID participamos da reunião pedagógica, da realização do planejamento no início (A17).

[...] como ficamos o ano todo com o professor a gente pode avaliar. Parece que no estágio os professores ficam meio receosos, parece que eles querem ser alguma coisa diferente do que eles são sempre, por a gente estar lá, sente algum tipo de pressão. Então acho que, diferente do estágio, a gente consegue analisar mais o perfil do professor, eu consegui pelo menos, no PIBID (A25).

Outro aspecto que reforça essa afirmação de que os pibidianos são percebidos nas escolas de modo diferenciado em relação aos estagiários, é a preparação para integrar o ambiente escolar por meio do PIBID, que parece provocar confiança nos professores que os recebem. Os acadêmicos alegam

⁹⁷ De acordo com informações fornecidas no portal do Ministério da Educação: Os coordenadores de áreas do conhecimento recebem bolsas mensais de R\$1,2 mil. Os alunos dos cursos de licenciatura têm direito a bolsa de R\$350 e os supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão estagiar, recebem bolsa de R\$600 por mês. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/PIBID>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

que há uma fundamentação teórica bem definida para suas intervenções pedagógicas, o que lhes dá autonomia no trato com os conteúdos. No Quadro 24 são expostos alguns registros que demonstram esse fato.

Quadro 24: Relatos de acadêmicos sobre as ações do PIBID.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A8	<i>No PIBID, o primeiro ano que eu entrei, o conteúdo era jogos e brincadeiras, então a proposta era levar jogos e brincadeiras seguindo a linha teórica histórico-crítica, do professor [...]. No segundo ano era esporte, badminton, então foi bem interessante a questão do esporte, porque o professor fazia a leitura, a gente tinha que ler e pensar, a partir da teoria pensar a prática. Eu achei que foi o melhor momento que eu estive no PIBID, um pouco diferente do estágio, porque no estágio a gente pode escolher qual vertente trabalhar, qualquer uma das teorias que a gente estudou durante a graduação.</i>
A29	<i>No PIBID é o contrário, a gente se prepara pra entrar lá [...] até os professores [...] também participavam de reuniões, de discussões, de fundamentação teórica. Então a visão e o jeito deles darem aula também são diferentes, o nosso consequentemente também é diferente. É muito mais teórico, tem muito mais fundamento, a gente estudava bastante pra fazer aquilo.</i>
A25	<i>A gente acompanha o professor durante o ano inteiro e nós não só observamos as aulas, nós intervimos também [...] é diferente do estágio, em que a gente assume o conteúdo do professor e trabalha o que ele tem planejado já. No PIBID não, a gente tinha o nosso próprio planejamento.</i>
A21	<i>[o PIBID] dá suporte pra você trabalhar com material mais livre, [...] não é tão focado no que o professor da escola (...) o professor vai te indicar um caminho, só vai seguir aquele caminho, se você não seguir direito ele não vai te aceitar mais. No PIBID não, você tem autonomia. Então te dá autonomia pra trabalhar com diversos assuntos que o estágio não proporciona.</i>
A20	<i>O PIBID é mais assim (...) a teoria que a gente segue eu acho que conseguimos aplicar melhor nas nossas aulas, como temos uma teoria, seguimos um modelo de aula [...]. No estágio seguimos mais o planejamento do professor, então temos que dar aquela aula que o professor determinou, aquele conteúdo [...]. Então eu acho que o PIBID acaba sendo melhor no que a gente planeja de aula.</i>

Os acadêmicos destacam como principais diferenciais do PIBID: a autonomia na prática pedagógica; o maior tempo de permanência na escola; o aprofundamento teórico para subsidiar o planejamento e o desenvolvimento das aulas; o envolvimento em atividades docentes que extrapolam as aulas, como as reuniões pedagógicas; e a boa receptividade da comunidade escolar.

Sobre o Programa, cabe salientar que o apoio financeiro destinado aos envolvidos facilita o comprometimento e a responsabilidade destes agentes (SILVA JÚNIOR, 2016). Nesse sentido, as bolsas podem representar um forte estímulo para que se assumam as responsabilidades exigidas no PIBID.

A integração dos licenciandos em Educação Física ao contexto escolar também foi uma dimensão ressaltada pelos acadêmicos, conforme unidades de registro apresentadas no Quadro 25.

Quadro 25: Relatos de acadêmicos sobre o PIBID e a integração ao meio escolar.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A16	<i>Eu acho que é essa aproximação de graduando e escola, eu acho que é de suma importância. Não precisava ser necessariamente no PIBID, poderia ser nas nossas próprias disciplinas [...]. Você é tratado como professor, normal, conversa, até com os alunos mesmo. Como você fica o ano inteiro, já sabe o nome de todo mundo, já tem um contato maior, sabe a dificuldade e a limitação de cada um, vê a melhora de cada um.</i>
A17	<i>O projeto te insere de verdade dentro da escola, ele te coloca numa posição, eu acredito que é mais que estagiário. Nós não somos formados ainda, não estamos dentro do colégio, mas ali, quando você fala que é pibidiano, que participa de um projeto de iniciação à docência, os professores falam: ‘Será professor, está na iniciação à docência, será professor’.</i>
A22	<i>Os alunos que fazem o projeto do PIBID provavelmente têm um contato maior. Os alunos sem o projeto não tem nenhum contato.</i>
A25	<i>Me ajudou muito na verdade. Acho que foi o principal suporte que eu tive durante a graduação, não só por já estar inserida na área que eu quero, mas aqui mesmo na Universidade. Acho que mais isso, por já estar inserido na escola, já ver a realidade, já ter uma noção diferente das outras pessoas que só ficam aqui no meio acadêmico, então me ajudou muito.</i>
A29	<i>Ajudou a ver qual era a realidade, tanto do campo de trabalho, como a situação da escola, do meio escolar hoje. Os desafios, as possibilidades, isso ajudou na minha formação, tanto acadêmica quanto pessoal.</i>

Os acadêmicos revelam como o Programa oportuniza a integração dos licenciandos ao contexto da Educação Básica, ou seja, eles partilham da rotina de um professor que atua em escolas públicas, o que proporciona contatos com outros agentes da comunidade escolar, para além do professor de Educação Física. Desse modo, este ambiente acaba se desvelando aos

pibidianos com maior nitidez quando contrastado à exposição dos conteúdos nos componentes curriculares do curso, por exemplo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pode refletir positivamente na formação do futuro professor, haja vista o fato deste não cair na zona de conforto. Também pode contribuir na percepção do espaço-tempo da sala de aula, auxiliando no desenvolvimento profissional (MONTEIRO, 2016). Como os pibidianos frequentam a escola cotidianamente, há chances destes se depararem com situações diferenciadas neste espaço social, em outras palavras, há variabilidade de cenários pedagógicos, de modo que observando ou intervindo, os licenciandos estarão integrados a momentos reais do trabalho docente.

Outro aspecto mencionado sobre as especificidades do PIBID é o estudo envolvido no planejamento e desenvolvimento das aulas, cuja relevância também envolve os conhecimentos acerca do contexto educacional. Os relatos que expressam essa questão são do Acadêmico 16: *“A questão de estudo, de ter um significado na prática pedagógica, [...] a gente estuda mais aprofundado no projeto de pesquisa”*; do Acadêmico 20: *“O PIBID contribui muito com os estudos que a gente faz, com a nossa prática pedagógica”*; e da Acadêmica 29: *“quando eu tive a minha primeira aula de estágio obrigatório eu já havia feito dois anos de PIBID, então as aulas aconteciam com uma consistência muito diferente”*. Portanto, a participação no Programa, especificamente no DEF/UEM, envolve estudos sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física, instigando um processo reflexivo sobre o trabalho docente nos acadêmicos participantes. Parece, nesse sentido, ser um exemplo de como prática e teoria podem ser interligadas.

De acordo com Clates e Günther (2015, p. 53), “[...] o PIBID representa um importante espaço formativo e que propicia a antecipação da experiência docente, incidindo sobre a socialização profissional e construção da identidade docente desses acadêmicos”. Assim, o Programa é considerado uma oportunidade de os licenciandos terem referências mais concretas sobre o cotidiano profissional docente e seus pormenores. Todavia, reflexões e formulações teóricas sobre as experiências e saberes originados no PIBID poderiam ser intensificadas (CLATES; GÜNTHER, 2015), iniciativa que partiria da própria comissão gestora do Programa.

Por fim, uma das dimensões salientadas pelos acadêmicos que integraram o PIBID é o reflexo dessa ação na formação inicial, conforme citam: a Acadêmica 8: “O PIBID forneceu uma excelente vivência, devido à carga horária ser maior e as discussões mais aprofundadas”; a Acadêmica 17: “Se eu tivesse na Universidade [...] não teria a visão de como trabalhar, por que trabalhar, o que eu quero ensinar para o meu aluno, isso não é passado”; e o Acadêmico 21: “PIBID é um projeto muito importante, eu acho que todos deveriam ter participado em algum momento”. O Acadêmico 16 também explica essa questão:

Eu acho que se eu não tivesse tido o PIBID, se eu não tivesse ido à escola antes com o PIBID, eu acho que eu nem tinha optado pela Licenciatura, essa que é a realidade. O PIBID é bom por causa disso, quando eu pisei na escola pela primeira vez foi totalmente diferente, levei aquele primeiro susto. Mas depois você vai vendo a realidade, você vai estudando e vai vendo que não é esse monstro todo, mas é diferente, é bem diferente, só que é bacana. Se todo mundo tivesse essa oportunidade eu acho que a gente teria outra visão da Licenciatura, podia até formar profissionais melhores.

É possível inferir que o PIBID foi uma oportunidade ímpar e significativa na formação inicial daqueles que participaram dessa proposta de aproximação com a escola. Os envolvidos, e entrevistados nesta pesquisa, são unânimes em apontar o reflexo positivo de sua imersão escolar no processo formativo docente. Como A16 ressalta, na frase sublinhada, a perspectiva em relação à própria Licenciatura é diferenciada para aqueles que partilham a rotina da Educação Básica, experiência que poderia provocar uma formação inicial mais sólida e condizente com os desafios profissionais.

Contudo, parece que uma limitação do PIBID é o escasso número de acadêmicos participantes, já que no grupo investigado, por exemplo, apenas oito (20%) foram pibidianos. Isso pode ter se dado por diversos fatores, entre eles: o escasso tempo dos licenciandos, já que o Programa exige a dedicação de 20 horas semanais; a falta de identificação com a escola, pois há aqueles concluindo a Licenciatura apenas como uma complementariedade ao Bacharelado em Educação Física; e a possível instabilidade do Programa, pois há discentes que trabalham durante a graduação e não se sentem seguros em desfazer-se do emprego para comprometer-se com uma proposta que depende

do Estado para sustentar-se. As potencialidades destacadas no PIBID podem ser multiplicadas no curso, por meio da PCC, que teria o potencial de maior acesso acadêmico, o que demanda organização, envolvimento docente coletivo e aberturas das escolas de Educação Básica.

5.3.6 Considerações parciais

Partir do cotidiano escolar é um dos meios possíveis para abordar os saberes curriculares junto aos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. Para tanto, contatos regulares com as escolas são indispensáveis, no sentido de municiar os professores universitários de elementos que permeiam este contexto e de introduzir os acadêmicos ao seu futuro espaço social de intervenção profissional. A consolidação dessa ponte entre Universidade e escolas é a oportunidade de estreitar um importante vínculo entre os dois níveis de ensino e fortalecê-los como lócus de formação docente.

Os resultados referentes à categoria “relações com a escola” evidenciam certa fragilidade na conexão entre a UEM, no papel do curso de Educação Física, e as escolas públicas de Maringá. De modo geral, há iniciativas de docentes do curso que proporcionam encontros entre os licenciandos e o âmbito escolar, contudo, referem-se a atividades pedagógicas pontuais motivadas individualmente. Apesar de escassos, estes momentos foram destacados como positivos pelos acadêmicos que se lembraram destas ocasiões, além de oportunidades que refletiram na qualidade da formação inicial de modo enriquecedor, contudo, para um número reduzido de acadêmicos também.

Tanto professores quanto acadêmicos que relataram situações de observações ou vivências junto à comunidade escolar, destacam os aspectos favoráveis dessas ações para a aproximação com as nuances profissionais de professores de Educação Física e as particularidades da Educação Básica. Os fragmentos que revelam essas relações com a escola demonstram que esse envolvimento foi significativo para os futuros professores, os quais se recordam dos imprevistos conflituosos e oportunos das experiências. Desse modo, foram ocasiões que contribuíram para a constituição da identidade docente dos acadêmicos, apesar de nenhum deles explicitar essa consequência. São

oportunidades que contribuem para os licenciandos iniciarem sua percepção enquanto professores de Educação Física.

A escola é abordada nas disciplinas principalmente por meio de discussões, em que os professores buscam estabelecer interlocuções entre os saberes curriculares e possíveis situações do dia a dia profissional do professor de Educação Física. A exposição dialogada nas salas de aula da Universidade é encarada como um meio de problematizar o trabalho docente, mas uma estratégia pouco efetiva no objetivo de desvelar o contexto escolar. Outra dimensão dessa abordagem são as aulas simuladas, cujos temas se relacionam com os conteúdos em vigência na disciplina, além disso, as aulas são desenvolvidas pelos acadêmicos no ambiente universitário e os alunos são representados pela própria turma. A microaula é uma estratégia pedagógica relevante, pois coloca o acadêmico no papel de professor, especificamente nas tarefas de planejar e desenvolver uma aula. Todavia, os registros dos acadêmicos também permitem inferir que as situações simuladas são pouco representativas das aulas de um professor de Educação Física, pois na Universidade os discentes não estão sujeitos aos desafios diários da profissão e permanecem aquém dos conflitos que permeiam a ação pedagógica no contexto interventivo da Educação Básica.

Os encontros com a escola salientados pelos entrevistados demonstram que foram raras as oportunidades em que os acadêmicos tiveram a chance de frequentar o âmbito escolar durante a formação inicial, anteriormente ao estágio supervisionado. Poucos discentes se lembram de ocasiões em que tiveram contato com a comunidade escolar; e mesmo estes, relatam estas atividades como isoladas no curso, já que não foram citadas como ações generalizadas, apesar de positivas. A preponderância é dos registros que expressam ser o ECS a única oportunidade de ter experiências reais de ensino. Os mesmos acadêmicos também revelam ser pertinente o estabelecimento de encontros com a instância escolar desde o início do processo formativo.

A relação entre a Universidade e a Educação Básica se apresenta instável, já que as iniciativas de aproximação se limitam, principalmente, ao ECS e aos projetos. Os registros revelam que existem conflitos permeando os diferentes níveis de ensino, o que pode prejudicar a qualidade da formação

inicial dos licenciandos, já que, por vezes, parece ser árdua a comunicação que perspectiva mais parcerias. Os fragmentos ainda destacam certa polarização entre Universidade e escolas, como se fossem lócus de formação distantes em relação ao cotidiano profissional, aos objetivos e aos agentes integrantes, em que se desvela o desconhecimento mútuo destes contextos.

Os projetos de extensão foram evidenciados como ricas oportunidades de aprofundar o conhecimento acerca do trabalho docente, principalmente nos aspectos de relacionamento e ensino, além disso, também foram mencionados como caminhos de aproximação entre a Universidade investigada e as escolas públicas. Especificamente no curso de Educação Física, estes projetos têm forte adesão acadêmica e são reconhecidos por permitirem o avanço de discussões e práticas veiculadas nos componentes curriculares do curso. Entretanto, não foram citados projetos de extensão que proporcionam vivências de ensino regulares diretamente nas escolas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi ressaltado por seus reflexos positivos na formação inicial em Educação Física – Licenciatura. Destacaram-se: a vivência de situações reais da intervenção docente em escolas, a boa receptividade da comunidade escolar aos pibidianos, o estudo envolvido na preparação das atividades, a integração dos acadêmicos participantes ao grupo de professores e à sua rotina profissional, a autonomia dos discentes nas ações pedagógicas, a alta carga horária destinada às atividades, além das bolsas disponibilizadas aos envolvidos com o Programa (importante para o cumprimento das responsabilidades demandadas). Todavia, ainda é baixo o alcance do Programa no DEF/UEM, o que pode se dar por motivos que incluem a escassez de tempo dos acadêmicos e o receio do contexto escolar.

Além do estágio supervisionado, as ações já consolidadas no curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, que oportunizam relações dos acadêmicos com escolas públicas, são os projetos de extensão e o PIBID. O intuito principal deste Programa é integrar os licenciandos ao âmbito escolar e proporcionar a experiência docente, enquanto nos projetos os encontros com as escolas não representam o objetivo primário, mas são importantes fontes de aprofundamento de saberes profissionais.

Nas disciplinas do curso, as chances de aproximação com o contexto interventivo da Educação Física escolar são as discussões que atrelam os saberes curriculares ao cotidiano profissional e as aulas simuladas - como vivências de ensino encenadas no campo universitário. Tais iniciativas são reconhecidas como importantes para a formação, mas pouco representativas da realidade de trabalho docente. Nesse sentido, as disciplinas ainda estão pouco relacionadas ao cotidiano da escola. Por outro lado, de modo geral, os professores reconhecem a necessidade de maior articulação com a Educação Básica, a fim de contribuir academicamente para o futuro enfrentamento da profissão.

Em alguns momentos são perceptíveis desencontros entre fragmentos dos professores e acadêmicos, especialmente no que se refere aos esforços em problematizar situações próprias da profissão docente. Há docentes que afirmam buscar aproximações com a Educação Física escolar, enquanto existem discentes certos de que tais relações não são estabelecidas no decorrer das disciplinas. Outra divergência nos relatos diz respeito à oportunidade de observar ou vivenciar o ambiente escolar anteriormente ao estágio supervisionado, já que alguns acadêmicos citaram essa oportunidade e a maioria negou. Tal diversidade de leituras da realidade pode ter surgido devido ao fato dos entrevistados terem recordado ou não de certas atividades pedagógicas na graduação, o que também se relaciona ao fato destas situações terem sido significativas ou pouco relevantes durante a formação.

Entre todos os registros acerca das relações com a escola, os agentes integrantes do campo universitário não mencionam as práticas curriculares como ação efetivada no curso ou como uma estratégia possível na constituição de uma ponte entre a Universidade e as escolas de Educação Básica. Ou seja, a PCC não é um caminho trilhado no curso de Licenciatura em Educação Física investigado para comunicações mais constantes e sólidas entre as duas instâncias de ensino. As chances de contato com as escolas públicas são pulverizadas no programa de formação, dependendo totalmente de iniciativas pedagógicas individuais.

Mesmo com a possibilidade de a PCC ser uma estratégia para estreitar as relações com a escola, essa ação não foi citada como uma opção pedagógica para trabalhar com os saberes curriculares em articulação com os

saberes experienciais, os quais seriam problematizados a partir de contatos diretos com as escolas. Desse modo, as interlocuções com a Educação Básica se restringem aos cursos de extensão, ao PIBID e a atividades desenvolvidas por professores ao longo das respectivas disciplinas.

Apesar disso, é preciso ressaltar os esforços dos professores que estruturam e desenvolvem esses projetos no curso de Licenciatura em Educação Física, trabalho que requer constante envolvimento e investimento de capital científico. Os docentes que estão à frente dos projetos de extensão e pesquisa, do programa de iniciação a docência e dos grupos de pesquisa, expandem as oportunidades de os futuros professores reforçarem a apreensão de conhecimentos veiculados no curso.

Identificar o encaminhamento de ações institucionais da Universidade que proporcionam aos discentes vivências em escolas da Educação Básica, a partir da realidade de um curso de Licenciatura em Educação Física, foi importante para compreender como são mediadas as atividades pedagógicas entre a Universidade e as escolas públicas, além de manifestar as impressões dos acadêmicos e professores sobre os possíveis reflexos da experiência de ensino na qualidade da formação inicial. Evidenciam-se a demanda por mais ações que envolvem o âmbito escolar e a potencialidade das iniciativas existentes que desvelam nuances do cotidiano de trabalho docente e minimizam as incertezas sobre a profissão.

5.4 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES INSTITUCIONAIS

Não tem nenhum sentido a gente respeitar [...] a norma pela norma. Ou nós vamos desrespeitar e vamos fazer um bom trabalho, ou fazemos um trabalho bem pior, que deixe de atingir o objetivo da formação, para respeitar a regra. Eu sou desobediente nesse sentido, porque o que a gente é pago pra fazer é educação de qualidade (P18).

Após destacar as iniciativas em desenvolvimento no curso de Licenciatura em Educação Física para aproximar a Universidade das escolas públicas e estreitar a comunicação entre os saberes disciplinares e experienciais, serão expostas e analisadas as impressões dos professores e acadêmicos acerca das limitações e possibilidades institucionais que estabelecem ou fraturam as barreiras que podem estar dificultando o trabalho

docente designado a integrar os futuros professores ao espaço social interventivo no decorrer da formação inicial. Ou seja, além de desvelar o trabalho pedagógico permeado no curso, é preciso destacar os condicionantes envolvidos nessa ação.

Considerando que um dos objetivos da formação docente é o fortalecimento ou a modificação da prática pedagógica, é essencial que os professores contem com o apoio institucional. Ao tratar da intervenção de docentes universitários, Junges e Behrens (2015) esclarecem que quaisquer iniciativas que visem qualificar o trabalho pedagógico demandam, em certa medida, que a instituição formadora forneça o suporte necessário para as mudanças sugeridas. Nesse sentido, vale destacar a perspectiva dos agentes envolvidos na rotina do programa de formação, pois no dia a dia vivem e integram os conflitos do campo universitário, e por isso podem revelar os detalhes que limitam ou impulsionam suas ações.

A seguir, na Figura 35, são apresentados os entrevistados que destacaram elementos sobre as possibilidades e restrições que permeiam as atividades pedagógicas no curso, especialmente àquelas direcionadas ao ambiente escolar.

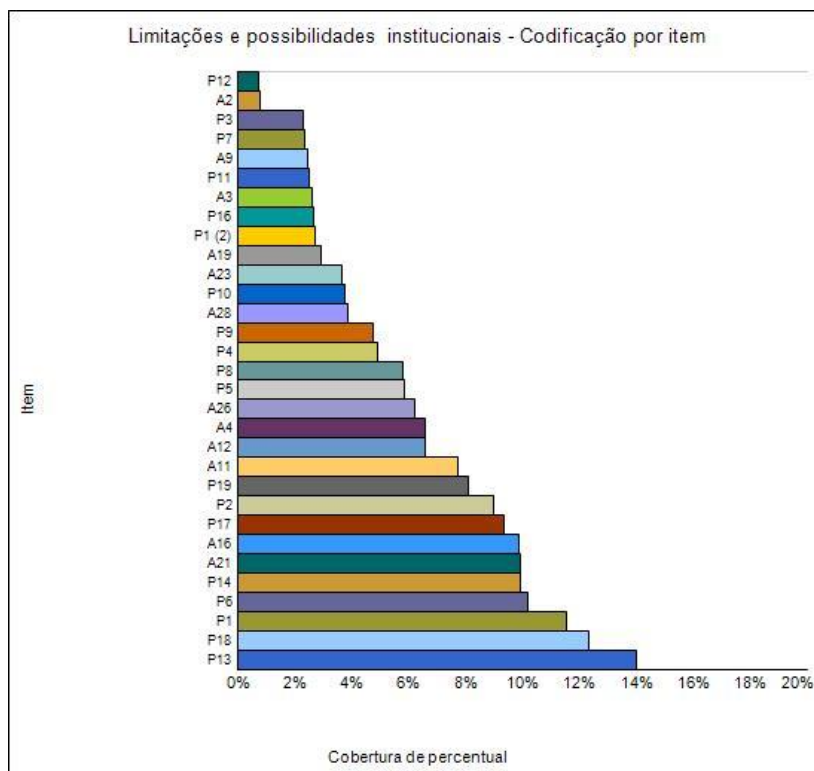


Figura 35: Fontes codificadas para a categoria “limitações e possibilidades institucionais”.

Na categoria “limitações e possibilidades institucionais” há 31 fontes (19 professores e 12 acadêmicos), com 76 referências. Os docentes são os que mais comentaram o assunto, pois, ao relatar suas iniciativas pedagógicas, explicavam os motivos pelos quais determinadas atividades eram possíveis ou inviáveis, alertando para questões específicas das instâncias de ensino. As Professoras 13 e 18 são as que mais remeteram ao tópico, por outro lado, o Professor 12 pouco mencionou esses elementos das conjunturas universitária e escolar.

As subcategorias elencadas são “Universidade” e “Escola”, pois tanto as limitações quanto as possibilidades institucionais envolvem estes dois espaços, especificamente quando se trata das iniciativas que buscam integrar situações da rotina escolar à formação inicial. Em outras palavras, esses condicionantes não são reservados ao Ensino Superior ou à Educação Básica, mas são provenientes de ambos.

5.4.1 Universidade

Para conhecer os caminhos que levam a certas estratégias pedagógicas em um curso de formação de professores, é preciso evidenciar a perspectiva docente acerca de suas motivações para decidir encaminhar as aulas de modo mais ou menos próximo da Educação Básica. Nesse sentido, há professores que argumentaram acerca de situações que limitam ou impulsionam certas intervenções no curso de Licenciatura em Educação Física. No mesmo caminho, existem acadêmicos que ressaltaram estes aspectos, corroborando posicionamentos docentes no que diz respeito à Universidade.

Na Figura 36, são ilustradas as 23 fontes (16 professores e sete acadêmicos) que contêm elementos sobre as limitações e possibilidades institucionais referentes ao campo universitário. Foram codificadas 44 referências, que representam as perspectivas docente e discente acerca de condicionantes que refletem em certas práticas pedagógicas⁹⁸.

⁹⁸ Considero “prática pedagógica” como um conjunto de ações interventivas que partem das estratégias adotadas pelos professores para atingirem os objetivos específicos dos componentes curriculares. Essas práticas podem incluir, desse modo, aulas simuladas; exposição dos conteúdos permeada de debates; visitas a escolas; palestras de professores atuantes na Educação Básica; a Prática como Componente Curricular (assim caracterizada desde que seja sistematizada no programa de formação e integrada ao PPC).

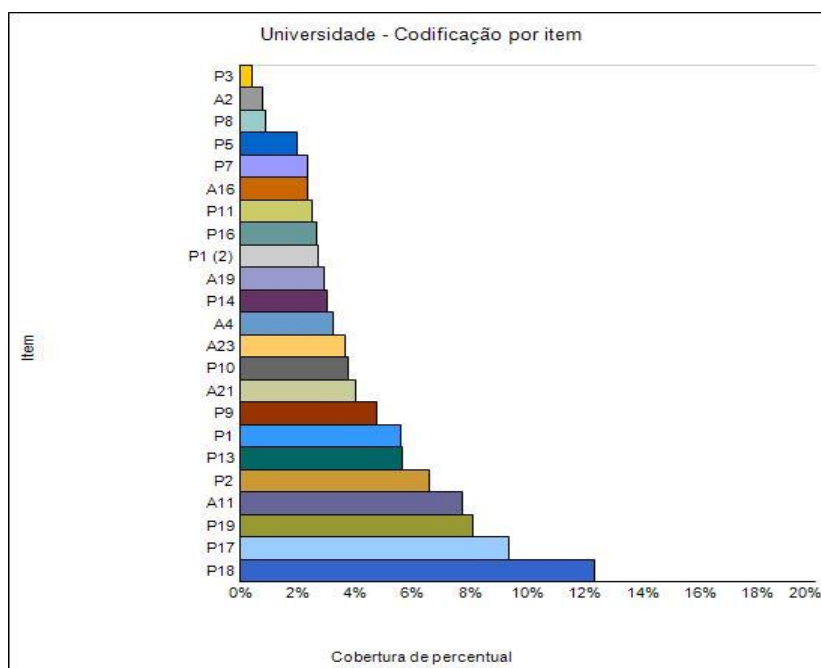


Figura 36: Fontes codificadas para a subcategoria “Universidade”.

As dimensões salientadas e que dizem respeito às limitações incluem questões burocráticas, o acompanhamento docente nos encontros com as escolas, a discrepância nos horários de professores universitários e da escola, a escassez de carga horária docente, além das questões de seguro e transporte. Há, ainda, registros que indicam a ausência de limitações e outros que destacam as possibilidades para remediá-las.

Na Universidade há dificuldades para implementação de trabalhos em nível institucional, que incluem: a falta de recursos para tocar pequenos projetos de sala de aula; a carência de oficinas, ferramentas, livros e transporte disponível para aulas práticas; etc. Além disso, outro obstáculo diz respeito aos currículos e ao modo como o conhecimento está organizado dentro de cada curso e na Universidade como um todo (CUNHA, 1998). Nesse sentido, existem diversos aspectos a serem coordenados pelos docentes, que precisam ser evidenciados a fim de ponderar elementos envolvidos nas ações pedagógicas do campo universitário.

Um dos pontos destacados como possível limitação para, de fato, estruturar a ponte entre as escolas e a Universidade, no papel do curso de Licenciatura em Educação Física, é o acompanhamento dos discentes durante

De acordo com Cunha (1998, p. 102), “a prática pedagógica diferenciada pode produzir, nos estudantes, novos referenciais epistemológicos”.

esses percursos, como registra a Acadêmica 2: *“Eu acredito que talvez os próprios professores não pensam nessa hipótese, de proporcionar uma visita”*. Entretanto, conforme pondera a Professora 13: *“Eu percebo que nós não temos ainda, dentro desse ambiente institucional, as condições para fazer todo o acompanhamento”*. No mesmo viés, o Professor 19 relata: *“[...] não tem algo a mais, uma carga horária disponível para os professores visitarem as escolas. [...] eu acho que é uma limitação muito grande não acompanhar todas as aulas”*. Ao se expressar nesse momento, o Professor remete ao ECS, e acrescenta: *“Eu acho que precisaria pensar um pouco mais na questão do tempo pra que esses professores possam estar mais presentes também na escola, carga horária, enfim, distribuição geral”*, e cita o estágio como responsável pela aproximação com a Educação Básica: *“Mas eu vejo essa aproximação mais direcionada ao Estágio”* (P19). Nesse caso, ao pensar sobre as limitações ou possibilidades provocadas no campo universitário para gerar ações articuladas com as escolas, o Professor menciona o frágil acompanhamento aos discentes como barreira e indica o estágio obrigatório como encarregado de realizar essa articulação. Conforme Silva Júnior (2016), quando a Instituição de Ensino Superior favorece o acompanhamento e a orientação dos discentes, provoca-se discussões críticas, debates e trocas de experiências que refletem positivamente na formação dos futuros professores.

As contribuições de um adequado acompanhamento aos licenciandos quando estes se encontram em situação de exploração e experimentação no ambiente escolar, incluem, entre outros reflexos: a aproximação entre a Universidade e a escola por meio do compartilhamento de conhecimentos entre os agentes destas instâncias de ensino; a articulação entre os saberes experienciais e os componentes curriculares do curso; a integração do discente à realidade escolar; a possibilidade de registrar situações problema e as estratégias de solução adotadas na escola, além de problematizar estes cenários nas salas de aula da Universidade (BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016).

Ainda sobre as dificuldades expostas para acompanhar os acadêmicos em possíveis observações e vivências no ambiente escolar, há outros registros que ilustram essa perspectiva (adotando o estágio como referência), conforme a Acadêmica 19: *“[...] essa aproximação entre escola e Universidade é*

precária, é precária. O professor consegue ir lá, conversar, visitar? Sim, mas é raro"; e os Acadêmicos 23 e 21:

Eu cheguei à minha escola e a professora falou: 'Seus supervisores da faculdade estarão aqui?', eu falei: 'Olha, realmente eu não sei, porque são muitos alunos, essa é a realidade. Porque são muitos alunos fazendo estágio ao mesmo tempo e em várias escolas diferentes'. Às vezes essa comunicação [entre Universidade e escola] fica difícil de acontecer (A23).

Nesse ano [...] ninguém foi ver meu estágio, perguntar, ir à escola. O diretor até perguntou: 'A sua professora não vem?'. A minha professora orientadora perguntou: 'Sua orientadora da faculdade não virá aqui?', falei: 'Não sei, espero que sim', mas não aconteceu (A21).

Mesmo que os pontos geradores da entrevista não tenham incluído o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, constantemente essa era uma ação reportada pelos entrevistados, já que é o exemplo - mais presente e sólido no curso - de comunicação entre os níveis de ensino básico e superior. De acordo com Iza e Souza Neto (2014), é importante que a tônica dos processos formativos seja a ação compartilhada, nesse sentido, algumas propostas de estágio se sustentam na parceria entre escolas e Universidade, já que estas são instituições formadoras.

Os aspectos de transporte e seguro também são indicados como limitações para induzir encontros dos licenciandos com as escolas públicas. Os docentes alegam que propor atividades fora do ambiente universitário requer autorização institucional, a fim de garantir respaldo legal no caso de possíveis incidentes no percurso ou mesmo no ambiente de visita ou vivência.

De acordo com a Lei Federal nº 11.788/2008, no caso de estágio obrigatório, a responsabilidade pela contratação do seguro pode ser assumida pela instituição de ensino. Na normatização do estágio em nível institucional (Resolução nº 009/2010-CEP)⁹⁹, define-se que cabe à unidade concedente

⁹⁹ Conforme Res. 009/2010-CEP, §2º: À Unidade Concedente de Estágio cabe: IV - contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido em Termo de Compromisso. Parágrafo único: No caso de Estágio Obrigatório, a responsabilidade pela contratação do seguro de que trata o Inciso IV do caput deste artigo pode, alternativamente, ser assumida pela Instituição de Ensino.

contratar seguro contra acidentes pessoais; por outro lado, no caso dos estágios obrigatórios, repete-se o texto da Lei Federal anteriormente exposto, em que a IES pode se responsabilizar pelo seguro. No caso da UEM, esta se encarrega dos seguros destinados aos acadêmicos durante os estágios supervisionados, embora não haja normatização institucional específica para outras ações curriculares que porventura ocorram fora do campus.

No Quadro 26 são apresentadas unidades de registro que representam as perspectivas dos professores sobre as questões de transporte e seguro envolvidas nas atividades pedagógicas da Universidade.

Quadro 26: Unidades de registro que expõem o receio dos professores em relação ao transporte e ao seguro dos acadêmicos em possíveis visitas a escolas.

PROFESSOR(A)	UNIDADE DE REGISTRO
P1	<i>Cada vez que você pede para o aluno sair da Instituição, tem que ter todo um aparato de seguro, de transporte, e aí isso acaba limitando [...] É possível, teria só que fazer uma reorganização de programa e ementa, esse aparato legal da questão de transporte.</i>
P2	<i>A menos que (eu acho que não é muito correto) cada um vá com seu carro, vai como quer, como puder. Quer dizer, até daria, mas o mais certo é a gente ter um ônibus da Instituição que levasse os acadêmicos lá para vivenciar, voltasse.</i>
P5	<i>Por exemplo, para uma cidade próxima, como Sarandi e Mandaguari, existem questões relacionadas ao seguro, isso realmente inviabiliza.</i>
P7	<i>Eu acho que a maior limitação seria a questão da segurança. Porque você mobilizar essa comunidade, os acadêmicos, pra ir a campo, à escola, implica assumir essas responsabilidades de traslado. Menos perigoso o acadêmico ir à escola, mas há um risco, você teria que ter um seguro para esses acadêmicos. Mais perigoso seria o movimento contrário, quer dizer, trazer as crianças ou para a Universidade ou para algum ponto.</i>
P16	<i>Para a gente levar os alunos precisaria das questões de seguro, para o aluno poder sair do ambiente universitário e estar atuando num outro ambiente. Então, pelo o que eu já ouvi dizer, a gente tem essa dificuldade aqui na UEM, de fazer esse tipo de vivência.</i>
P17	<i>Toda vez que se tira um aluno da Universidade a gente precisa ter um seguro, então ficamos um pouco preocupados de tirar eles daqui. Teria o CAP aqui na frente, mas o CAP também está extremamente saturado, sobrecarregado. A possibilidade de ir até a escola fora das atividades de estágio é uma preocupação [...] e a gente tem ido atrás disso na UEM, das instâncias, pra ver essa questão de seguro.</i>

Há, portanto, a preocupação dos docentes quanto aos riscos envolvidos com atividades pedagógicas que extrapolam o espaço universitário,

haja vista as possíveis intercorrências que podem suceder nesse processo, desde o traslado até a observação ou a própria vivência. O Professor 7 também alerta para os cuidados demandados com o caminho inverso, ou seja, deslocar os alunos da Educação Básica para proporcionar-lhes atividades fora do ambiente escolar.

Por outro lado, uma das professoras expôs um ponto de vista diferente sobre o seguro para que os acadêmicos desenvolvam atividades em outros ambientes educativos que não somente na Universidade, além disso, apresentou uma ideia para superar tal limitação.

Eu sempre andei com os alunos pra lá e pra cá sem nunca pensar no seguro, tanto que eles foram, ano passado, visitar a escola ocupada¹⁰⁰ e eu nem pensei em seguro, eu já sabia, mas eu esqueci mesmo. Então, eu acho isso ridículo, é inadmissível, e eu já encontrei a solução pra isso, e eu não sou nada boa nessas soluções, mas simplesmente fazer um documento, da Pró-Reitoria de Ensino, não sei se dos recursos humanos, dizendo que, se são atividades escolares, estão liberadas. Não precisa para cada coisa isso, escolares não, atividades universitárias em relação a atividades educativas da comunidade. É uma coisa assim, pronto (P18).

Para essa Professora, a barreira do seguro pode ser superada, visando uma formação diversificada e qualificada para os acadêmicos, o que implica proporcionar encontros entre estes estudantes e outros contextos que, por meio de uma ação pedagógica, provoquem aprendizagens que serão operadas no decorrer da atuação profissional. E ela acrescenta:

Nunca deixei de entender que a minha missão é acadêmica aqui dentro, é de produção do conhecimento, só que esse conhecimento tem que ter utilidade; e eu só vou saber se tem, quando aquelas pessoas me mostrarem o que está faltando e me ajudarem a pensar. Então pode melhorar muito, muito mesmo. E há experiências fantásticas sobre a relação da Universidade com a comunidade (P18).

¹⁰⁰ No segundo semestre de 2016 mais de mil escolas foram ocupadas em todo o Brasil contra a PEC 241 e a Medida Provisória que propõe a reforma do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/a-cobertura-das-escolas-ocupadas-silencio-e-criminalizacao>>. Acesso em: 07 fev. 2017. De acordo com informações da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), 17 escolas foram ocupadas em Maringá/PR. Disponível em: <<https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

Há a defesa de que a produção de conhecimento – como uma das ações dos professores universitários – parta de necessidades da comunidade, no entanto, para que as demandas sejam desveladas, é preciso partilhar essa realidade, que por sua vez, requer proximidade da Universidade com outros espaços sociais. Ainda, a Professora 18 menciona que, além de expor *o que está faltando*, as pessoas que integram estes cenários podem contribuir com ideias para a superação de fragilidades existentes. Existe aqui, uma amostra de como pode ser viabilizada a integração entre a Universidade e outros espaços, que extrapolam, inclusive, o contexto escolar. Segundo Rios (2010, p. 52), “É importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada”. Também, para Neira (2014, p. 103), “Um tema é legítimo e valioso quando emana da sociedade a qual serve e por ela é legitimado. Isso significa que todo e qualquer conhecimento pode fazer parte do currículo”. Ou seja, o ensino e a abordagem dos conhecimentos não se restringem às instituições, como a Universidade e a escola, mas pode se dar em outros espaços sociais.

Também há professores que apontam como barreira a carga horária das disciplinas, que por vezes não permite a diversificação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas para abordá-los, além de dificultar a interdisciplinaridade. A Professora 17 esclarece: “*Ainda não tem uma política aqui de formação em que a gente consiga fazer muita articulação entre os conteúdos. A disciplina tem aquela carga horária, acabou aquela carga horária, acabou a disciplina*”. Conforme Cunha (1998), a própria realidade é interdisciplinar, e no momento em que os processos pedagógicos a consideram como ponto de partida, o ensinar e o aprender se darão mais espontaneamente.

A preocupação docente por vezes centra-se em desempenhar todos os conteúdos no espaço de tempo destinado às respectivas disciplinas, todavia, há múltiplas estratégias pedagógicas para abordar estes mesmos conteúdos, por exemplo, partindo da realidade, desenvolvendo a aula em outros espaços para além da Universidade. Ou seja, nesse caso não é necessário aumentar a carga horária das disciplinas, pois apenas haveria alteração dos *modos* de ensinar, que podem envolver a integração entre as disciplinas do curso.

O Professor 9 ainda cita a dificuldade do desencontro entre os turnos do curso e das escolas:

Como a minha turma é do noturno, nós vamos ter que encaixar em um horário que seja compatível a todos, vai ser um desafio. Quando é a turma do integral é mais fácil, até pelo horário. Então nós vamos ter que buscar uma solução, colégios que possam abrir as portas pra que a gente desenvolva alguma atividade, alguma prática, juntamente com esses alunos.

Estabelecer uma relação mais próxima com Educação Básica demanda organização e planejamento, a fim de que as iniciativas alcancem os acadêmicos de ambos os turnos – integral e noturno. Além disso, as propostas pedagógicas que almejam a aproximação com o âmbito escolar requerem ações coletivas e interdisciplinares para contornar as dificuldades organizacionais. De acordo com Souza Neto e Silva (2014, p. 898-899):

A interdisciplinaridade, junto da articulação entre teoria e prática, tem sido pensada como uma das relevantes possibilidades para a superação da fragmentação que se instalou no âmbito educacional. Porém, essa interdisciplinaridade abarca a interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que trabalham, conjuntamente, determinado objeto de estudo. Tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde a apresentação do problema.

Percorrer caminhos que integram os licenciandos ao seu futuro espaço interventivo envolve esforços múltiplos e integrados, que somente se consolidarão com o reconhecimento desse vínculo Universidade-Escola pelos docentes do curso e com a materialização das propostas no currículo, bem como nas práticas do curso. Desse modo, iniciativas interdisciplinares podem ser caracterizadas como uma estratégia para minimizar as limitações institucionais expostas.

Sobre os elementos burocráticos que envolvem possíveis encontros dos licenciandos com as escolas, a Professora 8 destaca: “a burocracia é necessária, mas é limitante. Ela não fragiliza o pedagógico, mas retarda [...] deixa os alunos muito angustiados”. A Professora 13 discorre sobre essa barreira:

Eu só penso que a gente deveria ter um pouco mais de agilidade nesse processo, tem que ser uma coisa muito antecipada. Demora um pouco, atrasa um pouco, qualquer iniciativa que não seja a do estágio supervisionado obrigatório, que tem toda aquela tramitação institucional, é demorado, burocrático [...]. Eu acho que deveria ser um pouco mais ágil, não que eu ache que não tenha que ter a rigorosidade.

Ao tratar sobre possíveis vivências dos acadêmicos em escolas, a Professora considera o rigor que permeia as atividades pedagógicas na Universidade e reivindica o planejamento e a agilidade desse processo. É possível perceber que, em relação às questões burocráticas, os registros estão fortemente relacionados ao estágio supervisionado, pois é uma ação sistematizada no curso que promove a integração entre a Universidade e as escolas públicas, por isso os entrevistados se recordaram exatamente deste componente curricular quando questionados sobre as limitações e possibilidades institucionais para o estreitamento da comunicação com a Educação Básica. Conforme o Acadêmico 16: *“eu acho que mais questão burocrática, por ter mais trabalho, ter que ir lá, pegar papel, assinatura”*. Outro exemplo é mencionado pelo Acadêmico 4: *“[...] pelo Estágio a gente já encontra dificuldade [...] esses dias a gente foi ao CAP e para conseguir estágio tem que passar por um monte (...) reunião”*.

Sobre esse aspecto, Isse e Molina Neto (2016, p. 6) afirmam que, *“Precisamos enfrentar o fato de que o estágio, muitas vezes, privilegia as ações de teor utilitário, o cumprimento da carga horária e de exigências burocráticas em detrimento da reflexão pedagógica e epistemológica”*. Nesse sentido, há casos em que o estágio está mais relacionado ao cumprimento de uma tarefa burocrática do que ao seu sentido fundamental (IZA; SOUZA NETO, 2015b), que está relacionado à experimentação do trabalho docente, na contribuição para a constituição da identidade profissional.

Os registros alertam para o fato de que uma relação mais articulada entre Universidade e escolas demandaria processos mais flexíveis, que não exigissem incontáveis documentos, assinaturas e regulamentos. Por outro lado, nenhum dos relatos apontou a dispensabilidade de planejamento e acompanhamento das atividades. Conforme os fragmentos expostos no Capítulo 5.3, sobre os encontros com a escola, há iniciativas que caminham no

sentido de estabelecer contatos mais frequentes entre as instâncias de ensino, mas ainda são ações pontuais e motivadas individualmente no curso. Parece, portanto, que esbarrar nas questões burocráticas é um receio dos docentes ao pensar nas possibilidades de diversificação das estratégias pedagógicas. Segundo Saviani (2010, p. 389), “para que o sistema [de educação] permaneça vivo e não degenere em simples estrutura, burocratizando-se, é necessário manter continuamente, em termos coletivos, a intencionalidade das ações”.

Outra limitação exposta é a possível concomitância de horários entre as disciplinas no curso e as aulas da Educação Física escolar, o que poderia inviabilizar encontros dos acadêmicos com estes espaços. A Professora 14 exemplifica: “*Nos CMEIs¹⁰¹, há uma concentração das disciplinas no período da manhã, porque os professores de Educação Física foram lotados no período da manhã, e as nossas aulas presenciais são no período da manhã, então isso é uma dificuldade*”. A Professora coloca essa questão como uma barreira, todavia, poderia ser considerada como uma situação favorável à organização de atividades pedagógicas desenvolvidas em escolas, já que parte da ementa da disciplina pode ser cumprida por meio de estratégias diferenciadas no âmbito escolar. Em pesquisa realizada por Cunha (1998, p. 104) com professores universitários, as entrevistas revelaram:

[...] como o estudante se sente partícipe do processo de ensinar e aprender e como ele dá mais significado ao conhecimento quando encontra relação com a prática. Com certeza estas afirmativas [fragmentos das entrevistas] revelam a importância do trabalho desenvolvido por professores que se dispõem a fazer rupturas com as práticas tradicionais. Elas reforçam o trabalho desenvolvido e mostram que os alunos valorizam os processos que vivenciam.

Isso indica que momentos de observações, registros e vivências em outros espaços sociais que ultrapassam o campo universitário são enriquecedores para o processo de ensino e aprendizagem, pois possibilitam que os discentes *vejam* os saberes disciplinares *em movimento*, de modo que formulem suas interpretações acerca das situações interventivas, e com a mediação docente, transitem da fase de síncrese para a fase de síntese dos conhecimentos. Em outras palavras, encontros com *situações reais* tendem a

¹⁰¹ Centro de Educação Infantil.

contribuir para a *ensinagem* (ANASTASIOU; ALVES, 2015) no curso de Licenciatura em Educação Física, e não atrasar o cumprimento das ementas disciplinares. Os professores precisam reconhecer essas possibilidades como aliadas no ensino dos conteúdos, talvez assim as limitações possam ser superadas, ou, minimizadas.

O registro do Professor 1 ainda apresenta como limitação a organização curricular das disciplinas, que impede alterações nas práticas pedagógicas já estabelecidas: *“Esbarra sempre nas questões técnicas legais institucionais, o que dificulta [...] Teria que ter uma certa modificação na estruturação das disciplinas, da carga horária para organizar isso”*. Desse modo, os docentes (P14 e P1) receiam a barreira organizacional, ou seja, as vias pelas quais se efetivariam os contatos dos acadêmicos com o futuro espaço de intervenção. Cabe destacar que “os currículos são elaborados e postos em prática por professores, que a seus modos, também carregam suas próprias concepções sobre o que é a Educação Física, que tipo de profissional ela deve formar e como esse profissional deve ser formado” (ALVES; FIGUEIREDO, 2014, p. 51). O currículo, e a organização das disciplinas ali posta, não impede que os professores estabeleçam suas próprias formas de *como* formar os futuros professores. Modificar a estrutura das disciplinas demanda debates coletivos, e consequentemente, esforços individuais, contudo, é exequível.

Até aqui, é possível perceber que as limitações institucionais referentes à Universidade centram-se: nas questões de transporte e seguro; na incompatibilidade de turnos ou na concomitância de horários entre as instâncias de ensino; nos empecilhos burocráticos; e na inconsistência no acompanhamento aos discentes durante os encontros com as escolas. Contudo, vale lembrar que parte destes pontos levantados pelos entrevistados emergiu mediante as experiências com o ECS no curso de Licenciatura em Educação Física, apesar deste componente curricular não ter sido averiguado na pesquisa. Esse fato pode demonstrar que os encontros sistematizados com a Educação Básica são quase que restritos aos estágios na realidade investigada.

Por outro lado, também existem os docentes certos de que não há limitações impedindo as ações conjuntas entre a Universidade e as escolas

durante a formação inicial. Os exemplos são dos Professores 2, 3 e 11: *“não há limitação; a limitação cruamente dita, não há limitação; você precisa se adaptar a algumas estruturas para que você consiga fazer isso; isso demanda tempo”* (P2); *“Eu não tenho percebido essas limitações”* (P3); *“Eu não vejo uma limitação. Eu vejo que se isso for uma proposta da disciplina, tiver uma programação dentro da ementa dos programas, dos critérios de avaliação, eu vejo que isso vai acontecer e é uma forma também de formação”* (P11). Ou seja, na perspectiva destes entrevistados, não há grandes restrições que inviabilizam ações mais próximas do contexto escolar. Desse modo, em função dos desafios e problemas existentes no contexto universitário, os docentes buscam caminhos para intervenções diferenciadas (MASETTO; GAETA, 2012).

A Professora 13 ressalta a flexibilidade da Universidade para certas propostas pedagógicas: *“Aqui na Universidade eu vejo uma abertura muito grande. Por exemplo, se algum professor da rede pública municipal ou estadual quiser participar de algum projeto [...] ele pode, não há nenhum impedimento”*. Conforme Iza e Souza Neto (2015), a parceria entre escola e universidade pode indicar a relação de reciprocidade passível entre as duas instituições produtoras e formadoras de conhecimento.

Mais particularmente, o Professor 10 pontua ser leviano afirmar *“A instituição te limita ou te encoraja”*, pois destaca que a Instituição de Ensino Superior é formada por pessoas, que por sua vez se relacionam no campo universitário conforme suas concepções e objetivos neste espaço social, deste modo, nem sempre as normas (geradores de limitações e/ou novas possibilidades) institucionais refletem na viabilidade de boas práticas pedagógicas.

Eu acho que depende muito da forma como o professor se coloca em relação à estrutura [...], da posição que ele situa a sua prática pedagógica no campo. [...] a estrutura no sentido universitário, as estruturas muitas vezes nos encorajam a coisas que não importam, muitas vezes coisas que importam elas nos limitam [...]. Quando se fala em instituição, muitas vezes a gente esquece que são pessoas que estão por detrás das instituições, são relações sociais por detrás das instituições. Então são determinados agentes, determinadas pessoas que têm as suas concepções e elas vão defender aquilo, não porque elas julgam mais adequadas, mas é porque elas entendem que aquilo é necessário para marcar sua

posição, a arte de dominar [...]. Dentro das gestões universitárias as pessoas não reconhecem o mérito de determinadas propostas, ou quando elas assumem uma posição de comando, uma posição de poder, elas dão um jeito de construir outra concepção pedagógica, de propor outro projeto, justamente porque são ações que marcam e legitimam a sua posição, aquilo que elas fazem. Têm algumas coisas que seriam muito interessantes de serem mantidas, independentemente dessa oscilação das posições de poder, mas infelizmente não é o que acontece (P10).

O Professor busca explicar como as limitações ou possibilidades institucionais são permeadas pelos conflitos do campo universitário, que incluem seus agentes e os respectivos interesses neste mesmo espaço social. As posições ocupadas no campo são variáveis, e parte delas permite certas deliberações, que refletirão no dia a dia profissional de outros agentes, que por suas posições (e disposições) podem acatar ou ignorar definições gerais que ora contribuem, ora fragilizam iniciativas pedagógicas diferenciadas que almejam qualificar o processo de formação inicial.

Em pesquisa realizada por Neira (2014), cujo objetivo foi analisar os currículos da formação inicial em Educação Física a fim de obter explicações com respeito ao chamado “choque de realidade”, o autor argumenta que:

[...] a criação e existência de disciplinas, o momento em que configuram na grade e, até mesmo, os conteúdos trabalhados, muitas vezes, partem de decisões pessoais ou burocráticas. Não raro, procuram atender as disponibilidades, idiosincrasias e pressões provenientes daqueles com maior poder de influência. Em muitos casos, determinados conhecimentos e atividades de ensino constam do currículo da Licenciatura sem qualquer justificativa científica ou formativa. Certo tema, evento, forma de avaliação ou conteúdo se fazem presentes porque o coordenador ou professor da disciplina assim o quis (NEIRA, 2014, p. 58).

Parece que o registro do Professor 10 vai ao encontro dessa citação, pois ambos demonstram como se moldam e solidificam as relações de dependência no campo universitário, que ora enriquecem a formação profissional e ora fragilizam o processo. Nesse sentido, as intervenções docentes não são totalmente autônomas, pois parte delas demanda autorização e consenso do grupo de professores (ou pelo menos daqueles que estão nos cargos administrativos). Contudo, espera-se que os objetivos

formativos sobressaiam-se em relação aos interesses individuais (independente se estejam vinculados às disciplinas ou a outras atividades acadêmicas), a fim de criar fraturas nas barreiras existentes e apontadas pelos professores e acadêmicos. Apesar dos esforços demandados nessa ação, e considerando todas as tarefas já destinadas aos docentes na Universidade, estratégias podem ser pensadas e efetivadas na tentativa de eliminar ou enfraquecer as limitações institucionais. Contornar os vieses é possível, conforme declarações dos professores que afirmaram não haver grandes restrições para aproximar os ensinos básico e superior, e pelos que pensaram meios para remediá-las.

O próximo tópico diz respeito às limitações e possibilidades institucionais vinculadas ao ambiente escolar, no qual são expostos os registros dos entrevistados que recordaram de outros condicionantes envolvidos nas tentativas de articulação entre Educação Básica e Ensino Superior no curso de Licenciatura em Educação Física.

5.4.2 Escola

Às vezes tem escola que até não gosta que a Universidade interfira no trabalho deles, porque a Universidade tem um jeito de gerir as coisas e a escola tem outro, às vezes tem esse conflito (AB9).

Quando questionados a respeito das limitações e possibilidades institucionais envolvidas nas iniciativas de aproximar escolas e Universidade no curso de Licenciatura em Educação Física, os entrevistados relataram situações provenientes não só do Ensino Superior, mas também da Educação Básica, que apresenta características próprias, as quais podem atrasar ou impulsionar certas práticas pedagógicas dos licenciandos no ambiente escolar.

Na Figura 37, são exibidos os entrevistados que falaram sobre as limitações e possibilidades institucionais direcionadas a escolas. São 18 fontes (10 professores e oito acadêmicos) e 32 referências.

Na subcategoria “Universidade” 70% das fontes era de professores e 30% de acadêmicos, já na subcategoria “Escola”, 56% das fontes é de professores e 44% de acadêmicos. Isso indica que, de modo geral, os

docentes falaram mais sobre os limites e possibilidades envolvendo a Universidade e a escola, em contraponto aos discentes.

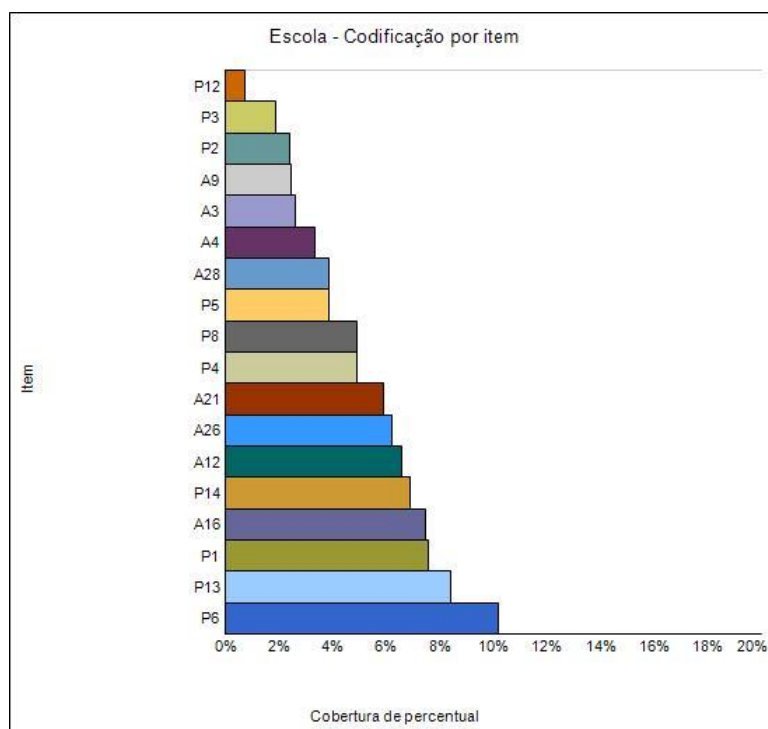


Figura 37: Fontes codificadas para a subcategoria “Escola”.

As dimensões que envolvem os limites abarcam: a burocracia requerida pela Secretaria Municipal de Educação; a resistência dos professores que atuam nas escolas em receber os acadêmicos de Licenciatura em Educação Física; a restrição sofrida pelos licenciandos no ambiente escolar; e a incompatibilidade de horários. As outras dimensões que remetem às possibilidades institucionais são a flexibilidade e a receptividade das escolas em receber acadêmicos para desenvolver práticas pedagógicas neste contexto.

Sobre as questões organizacionais e burocráticas requeridas pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC), o Acadêmico 28 aponta: “Às vezes a Secretaria tem muita burocracia e acaba atrapalhando, mas acredito que tem uma relação boa [entre escolas e Universidade]”. Os comentários das Professoras 8 e 14 exemplificam mais detalhadamente essa questão.

Tem uma burocracia externa da SEDUC. Pra eu sair daqui e chegar nessa escola eu preciso [...] passar pela SEDUC, pra SEDUC autorizar que o meu aluno vá a essa escola. Não

somos nós que escolhemos as escolas, então isso tem sido um complicador muito grande esse ano [...] Às vezes é muito longe, é totalmente fora do contexto, de praticidade, então a gente tem que considerar isso (P8).

[...] a SEDUC tem toda uma organização que muitas vezes não atende as nossas expectativas. Dificuldade de indicação de escola, eles só autorizam escolas que são muito longe, ou que nunca tiveram estágio, isso tem dificultado [...] Excepcionalmente esse ano [2016], todas as escolas que o Município cedeu para o Estágio foram escolas muito longe do centro de formação e isso tem dificultado (P14).

Fica claro que os registros dizem respeito especificamente a situações vinculadas ao Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física. Mas quando questionados sobre as possibilidades ou limitações existentes para a consolidação de relações mais articuladas entre os ensinos básico e superior, os entrevistados acabaram recordando dos estágios obrigatórios, por ser a ação mais aparente no curso em que há necessidade de comunicação entre as instâncias de ensino.

Os fragmentos revelam que a Secretaria Municipal de Educação delimita as escolas que podem ser frequentadas nos estágios obrigatórios, e expressam esse elemento como uma barreira no curso. Desse modo, as duas professoras (P8 e P14) pontuam especificamente a distância entre as escolas definidas pela Secretaria e a Universidade como um obstáculo, pois nem sempre as escolhas atendem às expectativas dos acadêmicos. Apesar de esta ser mais uma questão organizacional do que estritamente pedagógica, as entrevistadas citam como uma limitação institucional da Educação Básica, que não contribui no estreitamento das relações com o Ensino Superior. Cabe ponderar também, que essas questões podem variar conforme a gestão que está a frente da Secretaria.

Em pesquisa realizada por Montiel e Pereira (2011), em que um dos objetivos foi identificar os problemas evidenciados no desenvolvimento do ECS, os autores destacaram a burocratização desse processo, pois se identificou certa dificuldade em encontrar escolas para a realização dos estágios, além do fato de que muitas escolas estabeleciam inúmeras exigências para fechar o contrato de estágio com a Instituição de Ensino Superior.

Por outro lado, a Professora 13 pondera que as exigências da Secretaria Municipal de Educação ou do Núcleo Regional de Educação são necessárias, e justifica:

Para um aluno desenvolver uma pesquisa ou desenvolver um trabalho na escola, em qualquer escola, seja no Município ou no Estado, existe todo um cuidado do Núcleo e todo um cuidado da Secretaria de Educação do Município para a análise da possibilidade de desenvolvimento daquela pesquisa, daquela prática pedagógica. Eu acredito que a preocupação seja grande [...] como ele vai atuar com essa criança, se tem auxílio da visão de algum orientador. Eu vejo que essa administração, que é muito burocrática, de ter que levar projetos, ter que discutir, apresentar, esperar autorização, eu acho que é necessário. O ambiente escolar é um ambiente de educação, de formação do sujeito, então tem que ser uma coisa bastante organizada e pensada (P13).

A Professora argumenta pela defesa do planejamento e da organização das ações que, de algum modo, proporcionam a inserção dos acadêmicos no âmbito escolar. Ou seja, nessa perspectiva, os cuidados delimitados pelas instituições da Educação Básica são inerentes aos processos de articulação com o Ensino Superior. Conforme destaca P13, o ambiente educativo, que integra sujeitos em idade escolar, requer prudência nas atividades pedagógicas, inclusive daquelas que envolvem sujeitos externos à rotina das escolas. De acordo com Ferraço e Alves (2015, p. 309), “Por vezes, surgem projetos ou propostas de pesquisas que não tomam como base a complexidade das redes cotidianas tecidas pelos sujeitos nas escolas”. Entender a escola como espaço de formação para os licenciandos significa reconhecê-la como uma instância de ensino que exige cautela no decorrer das intervenções.

Na perspectiva dos entrevistados, outra limitação direcionada à escola para aproximá-la do campo universitário diz respeito à resistência em receber acadêmicos, conforme mencionou o Professor 5: “A gente observa que os professores da escola não gostam de lidar com os licenciandos que vêm das universidades”. A Professora 6 corrobora essa colocação, citando: “A gente consegue autorização em nível mais amplo, mas chega na escola temos que ter um convencimento muito grande”. Ainda de acordo com o Professor 12: “Eu não sei se seria aberto da escola pra Universidade. Depende do número de

alunos”. Ou seja, parece que há certa relutância de escolas em receber os acadêmicos de Licenciatura em Educação Física, contudo, os próprios entrevistados apresentam possíveis justificativas para essa limitação, conforme os fragmentos a seguir:

Há uma dificuldade muito grande, e a justificativa é que nós não conseguimos acompanhar os alunos como nós deveríamos. Então nós temos que mostrar que nós não temos um número de professores suficiente pra fazer isso. Então essa é a maior limitação (P6).

Eu não sei, porque eu nunca tentei ir sem que fosse com o estágio ou alguma coisa assim, então eu não sei se tem dificuldade. Eu sei que, por exemplo, no estágio têm algumas escolas que não aceitam estagiários [...] Ou às vezes dentro da escola têm professores que não aceitam estagiários [...] talvez a dificuldade seja (...) alguma coisa que aconteceu antes, com alunos anteriores, e aí os professores não querem mais (A3).

Apesar de expor como barreira o fato de existir resistência em receber licenciandos nas escolas, a Professora 6 afirma que um dos motivos é a fragilidade no acompanhamento dos docentes universitários no decorrer do estágio supervisionado. Além disso, a Acadêmica 3 aponta, como uma possível justificativa para essa barreira, algum problema que porventura tenha ocorrido durante o estágio que refletiu negativamente em outras colaborações entre a escola e a Universidade, pelo curso de Licenciatura em Educação Física. Para Souza Neto, Sarti e Benites (2016, p. 315), “os estagiários tendem a ser recebidos nas escolas como alunos da universidade e não como futuros professores”, e esse pode ser um dos motivos para situações de resistência na parceria entre as instâncias de ensino. Ainda, as restrições durante o ensino nos estágios incluem, entre outros elementos, a ausência de supervisão adequada e o fato de os estagiários sentirem-se como estranhos na organização escolar (RIKARD; KNIGHT, 1997). Na perspectiva da Acadêmica 4,

Tem escola que te abraça, mas tem escola que te exclui. Então é bem diferente. Na escola em que estamos agora não, ela chama a gente para a reunião, para elaborar alguma coisa, chama a dupla¹⁰². Agora, nas outras não, era totalmente

¹⁰² No curso de Licenciatura em Educação Física do DEF/UEM, o Estágio Curricular Supervisionado é realizado em duplas.

excluído. Eles faziam, mostravam pra gente: 'É isso que vocês têm que fazer e pronto'.

Novamente é possível perceber como as impressões dos acadêmicos e professores têm forte vínculo com as ações do estágio supervisionado, apesar de o ponto gerador da discussão remeter, de modo mais geral, às possíveis limitações e possibilidades imbricadas nas inter-relações entre a Universidade e as escolas. Quando a Acadêmica 3 admite: *“Eu não sei, porque eu nunca tentei ir sem que fosse com o estágio ou alguma coisa assim, então eu não sei se tem dificuldade”*, parece revelar que não é possível responder ao ponto indagado sem ser por meio de exemplos do estágio. Essas frequentes recordações da experiência com o ECS podem indicar que, de fato, este componente curricular oferece aos envolvidos a oportunidade de uma convivência acadêmica extremamente enriquecedora (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Apesar de mencionarem o ECS em detrimento de outras práticas pedagógicas diferenciadas, os fragmentos até aqui expostos revelam conflitos que permeiam a relação entre a Universidade e as escolas, os quais podem, inclusive, prejudicar futuras propostas de articulação entre estas instâncias por meio de outras ações, por exemplo, a Prática como Componente Curricular.

Ainda, outra dimensão que diz respeito à limitação para aproximar as comunidades escolar e universitária é a incompatibilidade de horários. Os Professores 1 e 2, bem como a Professora 13, mencionam a dificuldade para os professores da escola desenvolverem alguma atividade pedagógica em suas aulas:

[...] já houve momentos em que eu trouxe [professor da escola para participar da disciplina]. A única limitação é a disponibilidade do professor no horário exato da aula. Eles são convidados quando tem palestras para vir, como se fosse um evento, é mais fácil no evento. Para a sala de aula, eu fiz algumas tentativas, algumas eu consegui, mas não é fácil por conta do horário. A maioria tem dois padrões no Estado, não coincide a hora-atividade com a hora/aula. São essas [limitações] que eu senti, mas é viável sim (P1).

Há um problema da escola para cá. [...] o professor lá, a hora-atividade dele não é tão grande assim, então não dá para tirar ele a qualquer momento, muitas vezes a compatibilidade do seu horário de aula com o horário dele é dificultada. Então eu

acho que [...] essa conexão com a disponibilidade dele, a possibilidade da direção dele liberar e vir para cá (P2).

Justamente por conta do horário dele lá. É difícil sair no horário da atividade deles, dispensar alunos, por exemplo, ou botar um professor substituto para ele estar aqui acompanhando. Essa possibilidade é uma limitação, mas é uma preocupação com o desenvolvimento organizado da atividade lá na escola na qual ele trabalha (P13).

Ou seja, é preciso atentar para o fato de que os professores que atuam em escolas da Educação Básica possuem carga horária de trabalho definida e se planejam para cumpri-la, de modo que interferir nessa organização pode ser uma tentativa árdua, haja vista as múltiplas tarefas envolvidas na rotina profissional desse professor. Ao analisar as produções científicas que abordam a temática do estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física, Isse e Molina Neto (2016) indicaram que as pesquisas apresentavam experiências em diversos contextos escolares e destacavam a complexidade da ação docente, além de expor o estágio como uma possibilidade de os licenciandos refletirem sobre as condições de trabalho do professor, oportunidade que também se dá por meio de outras ações, como a PCC e os projetos de pesquisa e extensão.

Apesar das limitações expostas, também há considerações que revelam as possibilidades existentes nas escolas para integrar os acadêmicos ao seu futuro espaço interventivo no decorrer na formação inicial. O Acadêmico 16 recorda das escolas que frequentou durante a graduação (como pibidiano ou estagiário) e afirma:

A escola - como a escola que eu trabalhei - é totalmente bem vindo. Se tivesse um projeto desses [de aproximar a escola da Universidade] era totalmente bem vindo. Eu não sei as outras. Mas eu acho que não teria resistência dentro da escola. Se você apresentasse um projeto, conversasse, mostrasse os objetivos, acho que seria interessante, porque os próprios professores iriam gostar, os próprios professores de Educação Física iriam gostar (A16).

O discente pensa ser possível desenvolver atividades pedagógicas no ambiente escolar, em que os licenciandos poderiam vivenciar este contexto. Baseando-se nos espaços já frequentados por ele como professor em formação, o Acadêmico 16 afirma que as escolas não apresentariam

resistência em aceitar projetos articuladores com a Universidade, desde que sejam ações planejadas e com objetivos bem definidos, de modo que a proposta seja apresentada à comunidade escolar. No mesmo caminho, o Acadêmico 21 corrobora a provável receptividade das escolas às atividades universitárias:

[...] o professor estando com a gente na escola, levando para aplicar um conteúdo diferenciado, acho que a escola até aceitaria melhor, porque os alunos teriam materiais diferentes, conteúdos diferentes, nós iríamos aplicar coisas que eles nunca viram na vida, parkour, slackline, escalada, esporte de aventura, skate. Na escola não existe isso [...] seria diferente, eu acho que os alunos aceitariam muito fácil (A21).

Há a justificativa de que a receptividade seria positiva, pois as práticas pedagógicas dos acadêmicos nas escolas podem ser enriquecedoras para os alunos deste espaço social, que participariam de atividades diferenciadas. Além deste aspecto, é apresentada a questão do acompanhamento, que na perspectiva de A21 seria favorável para a anuência da escola em receber os discentes, já que haveria um docente responsável pelo acompanhamento da atividade. De acordo com Iza e Souza Neto (2015, p. 82), “A reflexão partilhada entre pares da universidade e da escola pode contribuir para a aprendizagem da docência, e a universidade tem papel fundamental na mediação desse processo, podendo promover um diálogo com a escola”. Nesse sentido, os caminhos percorridos na ponte entre a Universidade e as escolas podem levar a contribuições acadêmicas e pedagógicas para os envolvidos – professores de ambas as instâncias de ensino e discentes, além dos alunos que participam das aulas de Educação Física.

Ainda destacando as possibilidades institucionais, cabe expor a visão da Professora 4 sobre o exemplo de parceria com professores da Educação Básica:

[...] eu conheço todo mundo de lá [da escola], eu já tenho a porta aberta. Só que a gente tem que tomar muito cuidado, porque os alunos, alguns extrapolam [...] eles vêm, você convida uma professora ela vem. Tem a [...] que trabalha aqui no CAP, eu vou já conversar para ver se ela faz uma palestra. Através de palestras eles vão saber o que está acontecendo na

escola [...], elas têm aquela vontade de mostrar o trabalho que fazem.

Fica claro que as atividades conjuntas entre a Universidade e as escolas são facilitadas quando já existe certa proximidade entre os professores de ambos os espaços de ensino. No exemplo exposto por P4, suas aulas contaram com a participação de professores que atuam na Educação Básica, de modo que estes foram às aulas no Ensino Superior partilhar e ensinar elementos de sua rotina profissional. A Acadêmica 12 também mencionou um exemplo de parceria entre professores das duas instâncias de ensino: *“Esse ano, no Estágio, tinha duas professoras responsáveis, elas marcaram reunião em todos os colégios, foram até o colégio [...] eu achei bem interessante porque elas trocaram e-mails, conversaram, a escola foi bem receptiva”*. Apesar de o registro remeter ao ECS, em que contatos entre os professores envolvidos na ação são inerentes ao processo, esse é um exemplo de como a proximidade é possível e produtiva, com esforços mútuos para estreitar a comunicação e estabelecer parcerias a fim de consolidar certas estratégias pedagógicas.

Acerca da subcategoria “escola” e as possibilidades e limitações vinculadas a ela, que podem estar interferindo (positiva ou negativamente) nas iniciativas e projetos que almejam uma relação de colaboração entre os ensinos básico e superior, vale destacar que as impressões dos entrevistados estão fortemente baseadas nas experiências do ECS, o que pode indicar que este é o componente curricular mais consolidado no curso de Licenciatura em Educação Física que insere os acadêmicos no âmbito escolar. Mesmo assim, os fragmentos expostos esclarecem a perspectiva discente e docente sobre os condicionantes envolvidos em possíveis outras propostas para integrar os licenciandos ao seu futuro espaço interventivo, ainda no decorrer da formação inicial.

5.4.3 Considerações parciais

Foram evidenciadas três dimensões gerais na categoria “limitações e possibilidades institucionais” envolvendo a Universidade e as escolas, quais sejam: barreiras, proposta de superação e ausência de restrições. Há

professores e acadêmicos que apontaram elementos protetadores das propostas para articular os espaços sociais de ensino e formação. Por outro lado, há aqueles que indicaram barreiras ao mesmo tempo em que afirmaram serem passíveis de superação. Também existe quem pensa não haver impedimentos. Além disso, os resultados revelam que as perspectivas discente e docente sobre essas questões institucionais estão fortemente vinculadas às atividades do estágio supervisionado, o que pode evidenciar a carência de outras práticas pedagógicas no curso de Licenciatura em Educação Física.

No Quadro 27 são ilustradas as limitações e possibilidades expostas pelos acadêmicos e professores, de modo geral, que abarcam os condicionantes envolvidos nas ações ou propostas de atividades para a articulação entre as instâncias de ensino.

Quadro 27: Limitações e possibilidades para a integração entre Universidade e escolas durante o processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física.

Educação Física:	
LIMITAÇÕES	POSSIBILIDADES
Universidade	
Transporte e seguro ¹⁰³	Documento encaminhado à Pró-Reitoria de Ensino da UEM ¹⁰⁴
Acompanhamento docente	Não há limitações
Escassez de carga horária docente para o acompanhamento adequado	
Discrepância entre os horários de trabalho dos professores universitários e da Educação Básica	
Burocracia ¹⁰⁵	
Escola	
Burocracia da SEDUC	Flexibilidade e receptividade das escolas
Resistência dos professores que atuam nas escolas em receber licenciandos	
Restrições impostas a licenciandos nas atividades escolares	
Incompatibilidade entre os horários de trabalho dos professores universitários e da Educação Básica	

¹⁰³ Também pode ser encarado como um elemento burocrático, já que envolve autorização institucional da Universidade.

¹⁰⁴ Proposta da Professora 18 para solicitar autorização institucional, a fim de proporcionar experiências de ensino fora do campo universitário aos acadêmicos.

¹⁰⁵ Neste caso diz respeito aos documentos que demandam assinaturas dos responsáveis pelos licenciandos nas escolas e na Universidade durante o ECS.

A perspectiva apresentada revela que as limitações institucionais são mais expressivas do que as possibilidades existentes para estreitar a comunicação entre os níveis de ensino básico e superior, a fim de qualificar a formação inicial por meio de atividades pedagógicas integradas ao ambiente escolar. Mesmo assim, nenhum dos registros mostrou radicalidade, ou seja, apesar das barreiras expostas, aparentemente estas foram mencionadas com certa flexibilidade, o que pode indicar a tendência dos professores em propor ou incorporar propostas formativas mais próximas da realidade interventiva dos professores de Educação Física que trabalham em escolas públicas, além dos acadêmicos que admitiram as possibilidades destas iniciativas a partir de suas vivências no estágio obrigatório.

As questões burocráticas foram lembradas como limitações, tanto em relação à Universidade quanto vinculadas às escolas (neste caso mais especificamente à SEDUC). Ou seja, é um elemento comum entre as instâncias de ensino que acaba dificultando as inter-relações entre ambas. De um lado, na Educação Básica há um grupo específico de agentes que determinam as escolas que podem ser frequentadas por licenciandos em atividades formativas (conforme registros expostos anteriormente); do outro lado, na Universidade os docentes precisam de autorização institucional para deslocar os discentes em certas ações pedagógicas caso não dispensem o seguro, além de todos os documentos que porventura necessitem ser preenchidos e assinados (conforme modelo do ECS).

[...] todo campo tende a se organizar em torno da oposição entre posições dominantes e posições dominadas, sempre existe uma relação sob a qual os agentes de um campo determinado podem agregar-se ou ser agregados a agentes que ocupam uma posição homóloga num outro campo, para afastar no espaço social seja qual for esta posição e as condições de existência que ela ofereça a seus ocupantes e, da mesma maneira, os *habitus* dos quais são dotados: quer dizer que todo agente pode se afirmar solidário aos agentes que ocupam posições homólogas em outros campos (BOURDIEU, 2013a, p. 228–229).

Os professores atuantes do Ensino Superior e na Educação Básica, partilham do fato de serem, ao menos parcialmente, dependentes de certas

decisões originadas em comissões específicas responsáveis por criar normas institucionais e acompanhar seu cumprimento, a fim de encaminhar ordenadamente os trabalhos. Contudo, diálogos são possíveis entre estes agentes, com o objetivo de propor e efetivar ações de articulação para estruturar a ponte entre a Universidade e as escolas, além de possibilitar que a formação inicial dos futuros professores de Educação Física se dê, de fato, em ambos os espaços formativos. Entretanto, neste caso, a iniciativa partirá do curso de graduação e demandará abertura das escolas. Ainda de acordo com Bourdieu (2013a, p. 225),

[...] campos diferentes, ao mesmo tempo relativamente autônomos e estruturados, mas também abertos, e ligados aos mesmos fatores, portanto entre si, podem entrar em interação para produzir um acontecimento histórico no qual se exprimem ao mesmo tempo as potencialidades objetivamente inscritas na estrutura de cada um deles e os desenvolvimentos relativamente irreduzíveis que nascem de sua conjunção.

Entre outros elementos, a Universidade e a Escola partilham da formação de professores, e este fator comum carrega parte dos conflitos de ambos os espaços sociais, que inclui questões burocráticas envolvidas nos percursos que os interligam e por onde passam os acadêmicos. Portanto, lidar e contornar as barreiras que impedem ou retardam a movimentação nessa ponte que permite o acesso de via dupla às instâncias de ensino e formação, são ações que dependem tanto do campo universitário quanto da escola. Ainda, esse envolvimento dos agentes depende do reconhecimento desses deslocamentos no decorrer da graduação, isso significa que os professores dos dois espaços necessitam compreender e defender a constância e o aprimoramento das iniciativas que integram os licenciandos ao cenário de intervenção docente. Ainda, esse reconhecimento possivelmente implicaria em fraturas de outras barreiras destacadas, como a resistência em receber os acadêmicos nas escolas e o acompanhamento docente no decorrer das práticas pedagógicas.

Criar ruídos em um sistema de ensino que por vezes apresenta mais limitações do que possibilidades enriquecedoras para a formação inicial de professores requer persistência dos envolvidos, que envolve o reconhecimento

de práticas diferenciadas e leva a diálogos entre os agentes do campo universitário e da comunidade escolar. Nesse sentido, são ruídos necessários, os quais inicialmente podem desestabilizar atividades curriculares organizadas e sólidas em seus propósitos formativos, mas que posteriormente podem reestruturar esse mesmo formato curricular e torná-lo mais atraente para os grupos discente e docente.

Se considerarmos que a qualidade do trabalho docente depende, em grande parte, da formação inicial que recebem os futuros professores de Educação Física (ALCALÁ; PUEYO; RÍO, 2016), é possível afirmar que, em longo prazo, um ruído que provoque práticas pedagógicas diferenciadas na graduação poderá refletir positivamente na intervenção docente e talvez crie fraturas no sistema de ensino – na Universidade pelas mudanças curriculares e nas aulas de Educação Física Escolar, que contarão com professores integrados a este contexto, cientes de parte dos conflitos que o permeiam, e por isso mesmo, confiantes em relação aos seus objetivos e às suas estratégias pedagógicas enquanto docentes.

Quando, nas unidades de registros, aparecem as afirmativas sobre as possibilidades de estreitar a comunicação entre a Universidade e as escolas da Educação Básica, a Prática como Componente Curricular não é uma ação mencionada pelos entrevistados, do mesmo modo, outras estratégias não são citadas. Todavia, é possível inferir que as limitações expostas não são intransponíveis para a sistematização e o desenvolvimento das práticas curriculares no curso de Licenciatura em Educação Física investigado. Os resultados até aqui apresentados demonstram que os acadêmicos valorizam outras propostas de aproximação e integração com a Educação Básica além do ECS, e revelam que os professores são abertos a novas possibilidades pedagógicas, mesmo considerando todos os esforços demandados.

5.5 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

[...] a gente comenta, entre os alunos, que deixar o Estágio para os anos finais, não é o mundo ideal. Seria legal se tivesse uma vivência antes, até para saber se é realmente o que a gente quer (A5).

Para abordar de modo claro e explícito a Prática como Componente Curricular junto aos acadêmicos e professores do curso de Licenciatura em

Educação Física, foi percorrido um caminho que partiu de questões amplas relacionadas à formação inicial, passando pelas práticas pedagógicas já consolidadas neste contexto específico e chegando às propostas para, de fato, estabelecer uma ponte entre a Universidade e as escolas de Educação Básica, a fim de integrar os licenciandos ao seu futuro espaço interventivo já no início do processo de formação.

Nesse percurso das entrevistas, emergiram importantes elementos para compreender, entre outras coisas, as perspectivas daqueles que constituem o campo universitário - no espaço específico da Licenciatura em EF - e como estas são delineadas pelas posições e disposições destes agentes, ou seja, suas impressões dependem de sua função no DEF/UEM, das relações que estabelecem com os demais e de seus propósitos neste espaço.

No caso da categoria “Prática como Componente Curricular”, é possível perceber mais pontualmente o que os professores e acadêmicos almejam para o curso investigado, especialmente no que se refere à articulação entre os espaços formativos – Universidade e escola. É a categoria com maior número de referências (405), em que boa parte do grupo de entrevistados (50) se expressou sobre os pontos elencados (conforme Figura 38). Esse tópico engloba, especificamente, as possíveis intercorrências da PCC e como esta é interpretada pelos agentes do curso.

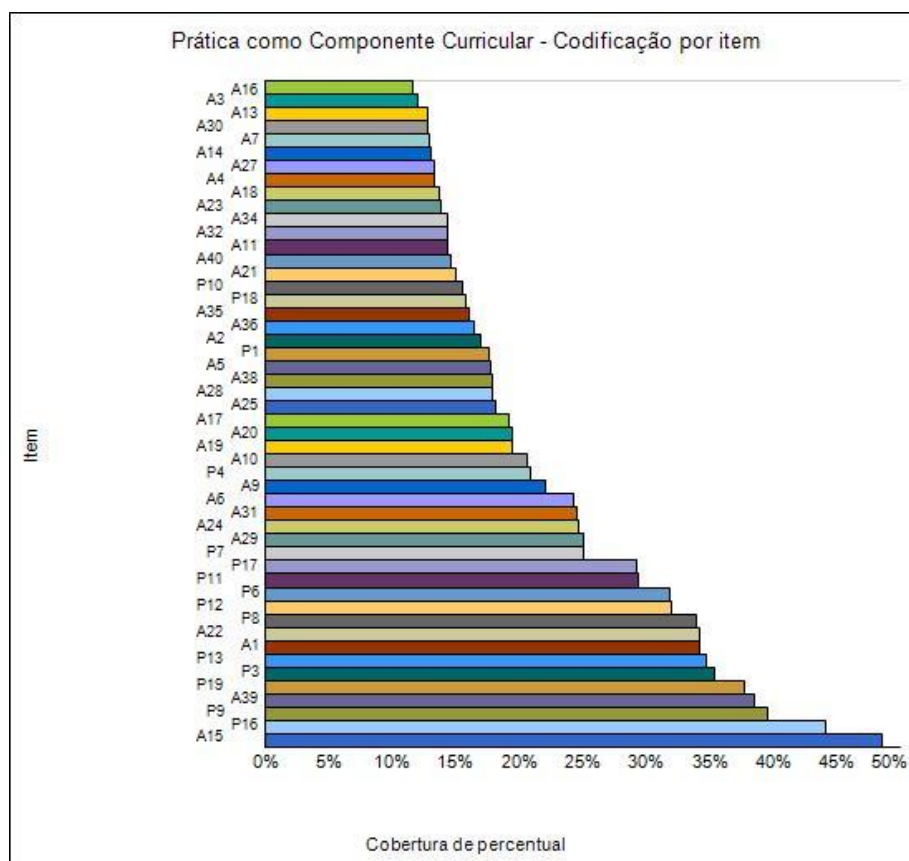


Figura 38: Fontes codificadas para a categoria “Prática como Componente Curricular”.

O Acadêmico 15 e o Professor 16 são os que mais comentaram sobre os elementos vinculados à PCC, ao contrário do Acadêmico 16 e do Professor 10, que pouco trataram dos pontos abordados nessa etapa da entrevista. Isso pode se dar devido ao foco e direcionamento que cada um dos agentes encaminha a lógica de sua fala. Por exemplo, A15 tem quase metade de sua entrevista codificada na categoria que envolve a PCC, já que boa parte dos fragmentos contêm indicativos que remetem diretamente a elementos vinculados a esta prática.

As subcategorias que compõem este tópico são: elementos conceituais e organizacionais, dimensões da competência, outras ações com a escola, apreensão dos conteúdos e produção do conhecimento. Esta organização foi pensada a partir dos roteiros das entrevistas, dos registros expostos e como um caminho para compreender o reflexo do encaminhamento da PCC em outras ações de aproximação entre a Universidade e a escola, ou seja, se esse componente é efetivado no curso e como sua ausência ou presença se relaciona às demais propostas ou atividades pedagógicas, informações que por

fim podem indicar elementos sobre a qualidade do processo formativo a partir de vivências docentes dos acadêmicos no decorrer dessa fase.

Vale destacar que os resultados e as discussões apresentados neste capítulo contêm elementos integrados aos capítulos anteriores, já que pela característica da entrevista semiestruturada, as informações não são lineares, mas sim, organizadas de modo que se ramificam em diversas direções. Os resultados são sempre interligados e dependentes entre si para alcançar o objetivo da pesquisa, por isso há o reforço de alguns pontos em diferentes momentos de sua apresentação.

5.5.1 Elementos conceituais e organizacionais

Quanto antes melhor, não esperar o quarto ano, terceiro ano, começar antes, eu acho mais importante. Quanto antes o aluno de Licenciatura entrar na escola, ele vai ficar mais a vontade. Não esperar quase terminar o curso para conhecer uma escola, porque é o que acontece (A15).

A subcategoria “elementos conceituais e organizacionais” engloba as unidades de registro que remetem às perspectivas dos professores e acadêmicos sobre como podem ser organizadas as atividades de aproximação entre a Universidade e as escolas públicas de Maringá no curso de Licenciatura em Educação Física, bem como, o entendimento destes agentes sobre a PCC. A Figura 39 ilustra as 59 fontes deste tópico, que, por sua vez, inclui 163 referências.

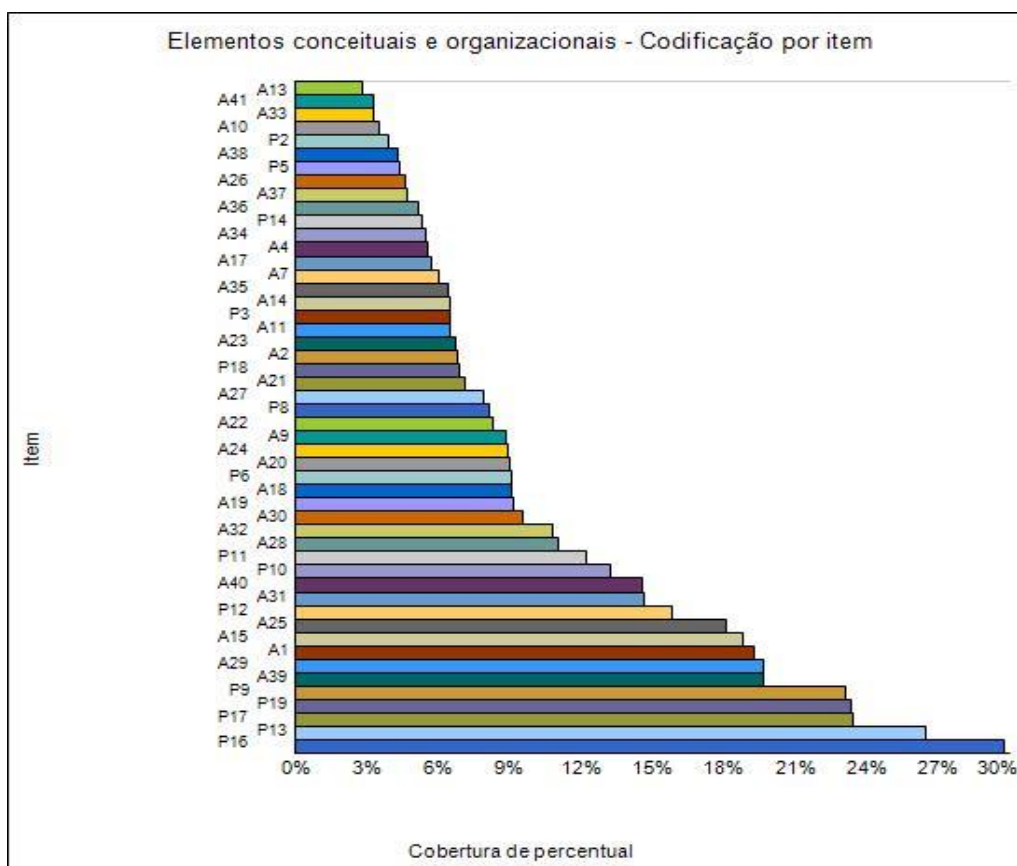


Figura 39: Fontes codificadas para a subcategoria “elementos conceituais e organizacionais”.

Praticamente todos os entrevistados têm fragmentos que de algum modo expressam suas ideias acerca de como poderiam ser organizadas certas práticas pedagógicas no curso e de que modo interpretam a PCC. As dimensões que abarcam este aspecto da formação inicial incluem as defesas de que a aproximação com a escola deveria ocorrer: desde o início do curso por meio de observações; nas disciplinas, integrando sua carga horária; com vivências nas escolas desde o início da graduação, antes mesmo do estágio supervisionado; por meio de eventos ou festivais. Há ainda, quem destaque a não necessidade de ir à escola sem ser por meio do ECS. Outras dimensões dizem respeito ao entendimento de PCC, como os que tentam explicá-la ou que apresentam uma proposta para sua organização no curso.

Sobre a organização das atividades no curso de Licenciatura em Educação Física, há os que defendem observações no espaço escolar desde o início do curso, conforme os registros apresentados no Quadro 28.

Quadro 28: Unidades de registro que ilustram propostas de aproximação com a escola desde o início do curso de Licenciatura em Educação Física por meio de observações.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A1	<i>Desde os primeiros anos, a gente poderia ter essa oportunidade de ir até à escola, observar, talvez não fazer nenhuma intervenção ainda.</i>
A2	<i>Seria interessante [...], observações antes.</i>
A4	<i>Pelo menos uma vez na semana, ou duas vezes [...] um Ensino Médio, um Fundamental, para ter mais ou menos uma ideia.</i>
A17	<i>Nada impede que já no primeiro ano tenha uma atividade fora do ambiente acadêmico para estar se familiarizando, pegando gosto, vendo se é aquilo mesmo, se não é.</i>
A35	<i>Quando a gente chega na primeira vez fica perdido. Acho que seria interessante, tendo um pouco mais de contato desde o começo para ir acostumando, ir aprendendo.</i>
A40	<i>Se tivesse, até no primeiro, no segundo ano, uma matéria, ou um conteúdo em que o professor levasse lá, assim: “essa é a realidade”, pelo menos para observar, não que a gente já vá dar aula, porque talvez nem tenha base para isso, mas para observar, eu acho que seria bem interessante.</i>
P1	<i>Talvez se a grade curricular fosse estruturada de outra forma, se houvesse convênios com escolas, desde o primeiro ano, eu acho que poderia ser mais efetivo isso.</i>
P9	<i>Um acadêmico nosso, por mais que você se esforce na sala de aula para passar bem o conteúdo, nada melhor que a experiência prática, e você levar o aluno para que ele observe, ou talvez até em alguns momentos interfira, auxiliando, para que ele já consiga visualizar e perceber o que ele pode enfrentar no futuro depois de formado estando na escola. Vendo as dificuldades, as facilidades, e até já projetando futuras intervenções na escola, eu acho muito legal.</i>
P14	<i>Eu acho que a partir do segundo ano, ou no primeiro ano, se ele fosse acompanhado pelo professor da disciplina.</i>

Os registros demonstram a perspectiva daqueles que apontam a possibilidade de os acadêmicos realizarem observações nas escolas públicas desde o início do curso, a fim de se familiarizarem com este contexto antes mesmo de quaisquer vivências de ensino. De acordo com Montiel e Pereira (2011), as atividades pedagógicas que exigem observações e levantamento de informações em escolas permitem o constante movimento dos licenciandos entre estas e a Universidade, com maior preparação do acadêmico para o enfrentamento da profissão. Ainda, citando a PCC, os autores destacam a possível troca de saberes entre os agentes destas instâncias de ensino, estimulando o diálogo no curso, o que contribui positivamente na qualidade da formação inicial. Ao apontar as Resoluções que destacam a carga horária dos

cursos de Licenciatura (BRASIL, 2002b, 2015), Souza Neto, Sarti e Benites (2016) lembram a possibilidade de realizar observações em escolas com supervisão especializada.

Na sistematização da PCC em cursos de Licenciatura, uma ação possível é a observação em escolas, a partir de uma proposta pedagógica do professor responsável no curso, em que se tenha um objetivo claro para essa atividade (dentro da disciplina ou do curso) e que os acadêmicos reconheçam os motivos pelos quais estão desenvolvendo a tarefa de observar um cenário específico (das aulas de Educação Física, no intervalo, de reuniões pedagógicas ou outras práticas da comunidade escolar). Conforme Maffei (2014), uma das finalidades da PCC é promover a observação da prática profissional. Ainda, Casey e Fletcher (2012) destacam que observar colegas experientes pode beneficiar a aprendizagem dos futuros professores sobre como ensinar nas aulas de Educação Física.

Também existem acadêmicos e professores que defendem vivências nas escolas, antes mesmo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), e justificam suas posições, conforme registros do Quadro 29.

Quadro 29: Unidades de registro que ilustram a defesa das vivências de ensino em escolas desde o início do curso de Licenciatura em Educação Física.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
AB11	<i>Talvez se tivesse, em anos anteriores, alguma coisa em que a gente já tivesse essa vivência na escola, para depois chegar na hora do estágio, não ter que ficar passando por várias horas de observação e participação, que também já é uma discussão grande entre os alunos.</i>
A15	<i>Quando você sai, você observa, não faz, não age, não trabalha, você não está ali na frente tentando fazer, você está ali sentado olhando, observando, vendo como os outros trabalham. Falta você aplicar também, aproveitar a oportunidade: 'vai ali e faz', 'erra agora'.</i>
A20	<i>Eu acho que a gente tinha que ter mais esse contato, não deixar só para a disciplina de Estágio esse contato com a escola, porque estágio passa rápido. Se a gente tivesse determinadas disciplinas, se tivesse essa oportunidade de ir ao colégio, ou de aplicar uma aula lá na turma, ou trazer isso para cá e aplicar aqui, eu acho que seria bom, e o professor vendo, analisando, seria importante, para a nossa profissão depois, seria muito válido.</i>
A21	<i>Se tivesse uma vivência, o professor ir com a gente para observar e dar um caminho, ele vai te ensinar, vai te mostrar o que você tem que fazer, acho que seria importante, já teria</i>

	<i>algum suporte.</i>
A22	<i>Se tivesse alguma vivência, pelo menos uma vez no mês, alguma coisa parecida, já iria ajudar, daí a gente não teria aquele primeiro contato de sala de aula só no estágio obrigatório.</i>
A23	<i>Eu poderia, por exemplo, já ter vivido antes a realidade da escola. Hoje em dia passamos o primeiro estágio e já conseguimos ter uma noção melhor do que fazer. Mas a gente chegava o ano passado sem preparação nenhuma para o estágio, as primeiras aulas eram complicadas.</i>
A27	<i>Para preparar, para quando for fazer o estágio já ir tendo noção de como funciona. A gente tem noção pelos amigos que estão em anos à frente e comentam: 'o estágio é um terror, 'é legal o estágio, mas é um pouco difícil'. Temos uma noção através deles, através da visão deles, não temos uma visão nossa, não somos nós que vamos à escola e vemos: 'isso que eu vou enfrentar ano que vem', não. Por isso seria bom ter uma breve antecipação do que vamos vivenciar.</i>
A30	<i>Seria legal ter tido contato antes, para não chegar e falar assim: 'o que eu faço agora aqui?', você fica perdido.</i>
A32	<i>Se a gente tivesse tido uma experiência antes nós já estaríamos preparados [...] já podia [...] prevenir algumas formas de contato com os alunos, formas de trabalhar com eles. Então acredito que seria até interessante, ter essa experiência antes.</i>
A34	<i>Me ajudaria a entender como a escola funciona e, de certa forma, eu chegaria no estágio mais preparado, pois apesar de ter o período de observação, de participação e depois vem a regência, acho que não é suficiente para pegar como a escola funciona.</i>
A39	<i>Tinha que ter essa liberdade de um tempo ficar no sexto ano, depois no sétimo, oitavo, nono, para vivenciar as realidades, porque no sexto ano são crianças, no nono ano são praticamente adolescentes. Vivenciar também escolas particulares, mesmo que fosse fora da carga horária, porque eu estou saindo da Licenciatura e eu sinto que não estou preparada para encarar, por exemplo, uma escola particular.</i>
P8	<i>Vamos imaginar assim, o estágio começa, no nosso curso aqui, na segunda metade, agora você imagina a Prática como se ela fosse preparação [...] porque ela dá sustentação, porque tem a obrigatoriedade de fazer a direção, a regência, enfim, e ele está tendo outras experiências das disciplinas, que podem ajudá-lo a vir para esse momento.</i>
P17	<i>É muito melhor você aplicar uma coisa e ver de fato como ela acontece no mundo real, do que você ficar só conjecturando e o aluno ter que contar com a experiência do professor para acreditar que aquilo vai dar certo. [...] Eu vejo aí uma oportunidade imensa de a gente dar um salto na formação para eles terem mesmo essa garantia de sair daqui com uma preparação melhor, e não esperar apenas pela realização do estágio, lá na frente, onde atualmente é a oportunidade dele vivenciar a realidade escolar, que eu acho muito tarde. O acadêmico tinha que estar acostumado com isso antes.</i>

Os fragmentos deixam claro que há o anseio por mais oportunidades de vivências nas escolas, extrapolando o ECS que ocorre nos dois últimos anos do curso. Os acadêmicos e professores justificam que experienciar certas práticas desde o início do curso é importante para iniciar o contato com o futuro espaço profissional, reconhecer essa rotina e suas nuances, bem como, as particularidades da profissão na área da Educação Física. Ainda, os registros demonstram como essas vivências podem contribuir para minimizar os desafios presentes no início do estágio, e potencializar a preparação para esse momento.

Em sua pesquisa, Neira (2014, p. 68) questiona: “Se os estágios não promovem uma aproximação qualificada e baseada na reflexão sobre realidade, como evitar que o egresso entre em choque?”, e afirma que os egressos de Licenciatura em Educação Física não possuem os conhecimentos mínimos necessários para compreender a atual realidade educacional e intervir coletiva e criticamente. Uma unidade de registro do Acadêmico 9 expressa parcialmente essa questão: *“Talvez uma vivência até antes do Estágio do quarto ano, [...] talvez no primeiro e no segundo ano, seria melhor, até pra gente já ter uma experiência a mais, não chegar lá tão (...): ‘não sei o que fazer’”*.

Os fragmentos do Quadro 29 realmente desvelam a insuficiência do estágio em apresentar o cenário da Educação Básica aos licenciandos, até porque a complexidade deste contexto não se desvelaria nem mesmo em toda a carga horária dos cursos de Licenciatura; contudo, ampliar a perspectiva sobre as escolas é importante para que justamente os recém-formados não iniciem a profissão de modo tão desarticulado ao ambiente interventivo e desorientados em relação aos conflitos que o permeiam. Não é possível afirmar que a PCC pode definitivamente evitar o choque com a realidade (seja no ECS ou no início da profissão), mas se bem sistematizada e fiel aos seus objetivos formativos, pode contribuir para fragilizá-lo.

Existem os entrevistados que são ainda mais explícitos sobre a contribuição das vivências de ensino desde o início do curso, como a Acadêmica 19: *“Eu tenho uma visão mais idealizada. Já deveria começar desde o primeiro ano para ser uma troca entre teoria e prática, e a gente só*

tem o terceiro e o quarto ano obrigatoriamente para estar fazendo essa prática”. Ainda, a Acadêmica 31 detalha os motivos para defender outras vivências além do ECS:

Com as outras disciplinas eu acharia muito interessante, é uma discussão que a gente vive falando, porque querendo ou não aqui nós estamos entre quatro paredes e não estamos próximos dos alunos, é outra realidade. Então, desde o primeiro ano, ou segundo, se pudesse oferecer para os alunos, dar essa oportunidade de ir, seria de grande contribuição, porque o estágio no terceiro ano já contribui bastante e acredito que quanto mais cedo melhor pra gente pegar essa experiência e adquirir uma carga melhor de conhecimento da realidade escolar, porque, como a gente vê aqui, são várias realidades, por exemplo, eu já dei aula em colégio de subúrbio, que é uma realidade, mas também já peguei colégio aqui no centro de Maringá, que é totalmente diferente. Então, você pode ver como é a realidade escolar em determinada área, e em outra muda totalmente, drasticamente o cenário.

Essa acadêmica destaca a relevância do estágio para o conhecimento da realidade escolar, mas também deixa clara a necessidade de mais momentos no curso para que os licenciandos tenham contato com diversas realidades, apresentando os possíveis cenários que podem ser palco de atuação profissional destes agentes. Sair da Universidade, aprender em outros espaços, observar, registrar, voltar, discutir, problematizar; é uma dinâmica que parece ainda ser muito frágil no curso investigado, já que os acadêmicos entrevistados registram as possíveis contribuições de outras práticas, que não só o estágio obrigatório. Ter os conhecimentos mínimos necessários para compreender a atual realidade educacional e intervir coletiva e criticamente (NEIRA, 2014) requer fraturas no currículo e em antigas estratégias para formar os professores de Educação Física, demanda esforços do corpo docente em repensar suas práticas, discutindo com os discentes, a fim de reforçar as estratégias positivas e que contribuem para a qualidade do curso e reestruturar aquelas que pouco acrescentam para o conjunto de saberes que sustentam a prática profissional do professor. Iza e Souza Neto (2014, p. 121) destacam:

Não temos analisado as nossas práticas de (o) ensino com o cuidado que elas merecem, apesar das experiências isoladas. De modo que muitos temas começam a ser uma paisagem comum no cenário da docência, não se dando a devida

atenção. A aprendizagem da docência tem ficado circunscrita à observação e tentativa-erro, podendo essa experiência de ensino ser planejada ou não.

Por outro lado, há quem não defenda observações ou vivências nas escolas desde o início do processo formativo, como a Acadêmica 3: *“Eu não acredito que a gente precisaria ir à escola sempre, desde o início da graduação”*, cuja ideia é corroborada pelo Acadêmico 41: *“Eu não sei se é interessante estar tão antes com uma imaturidade, porque hoje a pessoa entra na graduação com 16/17 anos [...] eu acho até perigoso, então eu não acho interessante”*. No mesmo caminho, a Professora 13 esclarece:

Eu penso que essa tendência de que o aluno vá para a escola, que o futuro professor comece a desenvolver experiências pedagógicas já nos primeiros anos de formação, eu acho um tanto problemático. Eu acho que tem que ter muito claro na organização do curso, do corpo docente, com relação à estrutura da própria formação desse professor para que ele não vá lá para desenvolver suas experiências de ensino sem ter os fundamentos necessários para isso [...]. Eu percebo que o aluno de primeiro ano, por conta de todos os problemas educacionais acumulados que nós temos, entra para uma formação de professores com uma capacidade de leitura, de escrita, de compreensão da realidade muito limitada, então não dá para pegar esse aluno que já vem de um processo de educação muito precarizado e fazer com que ele vá à prática e produza essa mesma lógica.

De modo geral, a Professora 13 não defende que os acadêmicos tenham contatos com as escolas desde o começo da graduação, pois considera que estes ainda não possuem os conhecimentos necessários para quaisquer atividades pedagógicas neste ambiente, muito em função das próprias defasagens educacionais. Ela defende, ainda, que efetivar essas práticas demanda envolvimento do corpo docente, com objetivos claros e organização para cumpri-las. Desse modo, parece que a Professora é contrária aos encontros dos acadêmicos com o contexto escolar já no início da formação, pois pondera que antes disso é preciso uma preparação teórica adequada, a fim de que essas iniciativas se deem de modo responsável em relação à realidade da Educação Básica.

Marcon, Graça e Nascimento (2013) salientam que nos cursos de formação inicial em Educação Física, no momento do planejamento de práticas

pedagógicas com alunos em fase escolar, é preciso dedicar atenção à leitura da realidade do contexto desta atividade antes de cumpri-la, a fim de que os futuros professores tenham informações sobre aquela comunidade. O desenvolvimento da PCC envolve planejamento, acompanhamento docente e constante avaliação das ações. Antes de promover quaisquer atividades pedagógicas em que os acadêmicos estejam em contato com o cenário escolar, é preciso preparar antecipadamente as ações na Universidade e discuti-las, a fim de que cumpra seu objetivo (conforme intenções formativas do professor responsável) e não perturbe os trabalhos da escola.

Outra proposta apresentada para ampliar as possibilidades de aproximação entre a Universidade e as escolas no curso de Licenciatura em Educação Física é a realização de eventos e/ou festivais. Estes dados são apresentados no Quadro 30.

Quadro 30: Unidades de registro que ilustram a proposta da realização de eventos para aproximar Universidade e escolas no curso de Licenciatura em Educação Física.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A24	<i>Algum evento, alguma coisa assim, pra gente conhecer.</i>
A25	<i>Poderia ter sido realizado um festival, e até ter convidado os alunos da própria escola para a Universidade, para fazer esse diálogo da escola com a Universidade.</i>
A39	<i>Acho que se tivessem eventos antes do estágio também iria ajudar.</i>
P11	<i>Eu vejo também as práticas curriculares acontecendo como eventos.</i>
P12	<i>Pelo que eu conversei com os colegas, vai ter que ter 20% parece, da carga horária destinada a isso aí [PCC], ou 20 horas. Muita gente falou: ‘eu vou fazer uma competição, fazer uma coisa envolvendo os alunos’, porque tem que envolver todas as turmas.</i>
P16	<i>Teria que ser uma coisa no final da disciplina, onde quase todo o conteúdo já foi abordado, a gente montaria um evento algum dia assim, os alunos iriam até às escolas fazer aplicação dos conteúdos.</i>

Nestes casos, as propostas para que os acadêmicos possam frequentar escolas desde o início do processo formativo é a realização de eventos que incluam os alunos em idade escolar, ou, em um momento de fechamento da disciplina, os discentes desenvolvam os conteúdos aprendidos junto à comunidade escolar. A expectativa é que os professores em processo

de formação inicial organizem, participem e promovam diversas atividades e eventos, tanto na área da Educação Física quanto em outras áreas curriculares, na comunidade ou na escola (MARCON, 2011).

Ainda apresentando as perspectivas dos professores e acadêmicos, há registros que indicam a possibilidade de uma parte da carga horária das disciplinas ser destinada a encontros dos discentes com o ambiente escolar, o que é ilustrado no Quadro 31.

Quadro 31: Unidades de registro que ilustram a sugestão de que os encontros com escolas integrem a carga horária das disciplinas do curso.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A1	<i>Eu imagino que talvez pudesse fazer parte da carga horária de alguma disciplina. Então, por exemplo, Didática, tais horas você teria que cumprir lá na escola, observação, participação.</i>
A25	<i>Talvez, se a gente já tivesse essas práticas (...) eu não sei como é que chama (...) que os professores deveriam ter nas disciplinas pra gente ir à escola (...) eu sei que tem algum nome, mas eu não lembro. Se a gente tivesse, acho que faria muita, muita diferença mesmo, na nossa formação.</i>
A28	<i>Se fosse, por exemplo, na matéria de Didática, a gente pegasse cada teoria da Educação Física e aplicasse, fosse a um colégio, [...] para fazer isso, poderia ser uma aproximação mais bem elaborada, mais precisa.</i>
A29	<i>Acho que seria necessário ter uma aproximação, e junto com o professor de alguma disciplina, de Didática, de Educação Física Infantil, de Desenvolvimento Motor, qualquer uma que possibilitasse isso.</i>
P6	<i>Talvez até diminua a carga horária do professor em sala de aula, porque ele vai poder utilizar esses momentos pra fazer as práticas curriculares.</i>
P9	<i>Acho muito importante o aluno, em cada disciplina, ter uma carga horária [...] nas escolas. De que maneira isso será feito? Isso vai ficar a cargo de cada professor.</i>
P11	<i>É muito positiva a prática curricular, então ela tem que acontecer, não dá para ela não acontecer. Eu vejo que nesse momento ela tem acontecido em algumas disciplinas, mas eu vejo que para o próximo ano ela vai acontecer em bem mais disciplinas.</i>
P13	<i>Agora os processos dessa nova organização, essas práticas já estarão mais presentes, cada disciplina já vai ter uma carga horária [...]. Hoje já está previsto na carga horária com disciplinas para que haja essa aproximação, mas eu acho que agora isso vai acontecer de forma mais organizada, pelo menos eu tenho percebido isso.</i>
P17	<i>Mas a partir de 51 horas eu acredito que é perfeitamente possível, 51 horas já dá um fôlego maior, 68 horas então, que é 90% das nossas disciplinas aqui, tranquilamente é possível de fazer.</i>

Os acadêmicos citam a possibilidade de serem oportunizados encontros com as escolas nas disciplinas e ressaltam a importância dessa iniciativa, como A25 (*“Se a gente tivesse, acho que faria muita, muita diferença mesmo, na nossa formação”*), que parece ter buscado o termo PCC para explicar sua posição. Os professores são ainda mais específicos ao tratar do assunto, inclusive mencionando as práticas curriculares e sua possível organização no curso de Licenciatura em Educação Física. De modo geral, eles destacam a relevância dessa ação para a qualidade da formação inicial e parecem indicar o fato de os professores estarem em processo de planejamento e sistematização da PCC, em que esta faria parte dos demais componentes curriculares do curso¹⁰⁶. De fato, “No âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades são adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso” (ARAUJO; LEITINHO, 2014, p. 90–91), desde que estas estejam articuladas a fim de promover uma formação inicial de qualidade.

Considerando que os cursos de Licenciatura devem destinar 400 horas da carga horária total à Prática como Componente Curricular (BRASIL, 2015b), esse tempo precisa ser reconhecido e bem organizado pelo corpo docente, a fim de que a ação cumpra com seus objetivos formativos (integrar Universidade e escolas da Educação Básica; introduzir os licenciandos ao seu futuro espaço interventivo; considerar a escola como espaço de formação de professores; estimular a troca de saberes entre os professores de ambos os espaços de ensino; proporcionar a aprendizagem dos conteúdos também por meio de contatos diretos com a realidade; vivenciar e problematizar situações da rotina docente; desvelar nuances do contexto da Educação Básica, que extrapolam, inclusive, o ambiente escolar).

Sobre a sistematização da PCC em licenciaturas, Real (2012) esclarece que a criação de uma única disciplina para cumprir essas práticas não atenderia as exigências da política nacional de formação de professores, ainda, não deve existir disciplinas de caráter estritamente prático. Assim, essa organização poderá ser diluída ao longo do curso nas diversas disciplinas de caráter propositivo, por meio de uma relação dialética entre prática e teoria.

¹⁰⁶ Outra dimensão ainda será apresentada a respeito das propostas sobre a organização da PCC no curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.

Para Araujo e Leitinho (2014), as atividades da PCC podem ser desenvolvidas a partir de núcleos, como integrante de disciplinas ou de outras atividades formativas; e explicam que estas estratégias podem favorecer o intercâmbio de práticas e teorias que se inter-relacionam e se complementam, a fim de melhorar a prática pedagógica dos futuros professores.

Os resultados da subcategoria “elementos conceituais e organizacionais” também revelam que os acadêmicos e professores ainda não têm claros os objetivos da Prática como Componente Curricular no currículo das Licenciaturas, ainda mais especificamente, os discentes muitas vezes desconhecem a exigência deste componente ser integrante da carga horária do curso, e não sabem explicar o que são as práticas curriculares.

No Quadro 32 são apresentados os fragmentos das entrevistas realizadas com os acadêmicos, no momento em que são questionados sobre o seu conhecimento acerca das práticas curriculares. Vale destacar que o objetivo neste instante foi compreender como a PCC é veiculada no curso investigado, se é efetivada, e mesmo se os discentes reconhecem esse termo.

Quadro 32: Unidades de registro que ilustram a perspectiva discente sobre a PCC.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A2	<i>Não sei se eu vou falar coisa errada, mas, no momento da troca de currículo?</i>
A3	<i>Eu não me lembro. Mas eu imagino (...) na graduação você fala? Talvez as disciplinas que são aplicadas na escola? Eu não sei, estou chutando.</i>
A5	<i>Definição eu não sei, mas eu imagino, curricular vem do currículo, então é o que está no currículo que deve ser aplicado, e prática é como fazer esse currículo, como a gente vai utilizar, não só na prática, mas teoria e prática, como a gente vai colocar em prática, o que está no currículo. Seria isso?</i>
A7	<i>Da questão de como eu vou levar o meu aluno a uma prática (...) daqueles conteúdos estruturantes, de como eu fazer para ele cumprir todos aqueles conteúdos. Mas talvez eu esteja enganada.</i>
AB11	<i>Eles colocam que a teoria dá base e que na prática a gente vai aprender, aprender mesmo, vai ver como funcionam as coisas.</i>
AB14	<i>Que na prática, bom, a gente sempre vai trabalhar com a prática, é isso que eu sempre ouço, que a gente vai trabalhar sempre com a prática, mas é o que eu falei, na teoria não é o que acontece.</i>
A17	<i>Eu acho que ouvi só na matéria de Estágio, só na matéria de Estágio, questão da prática de estar trabalhando com os alunos um vínculo, um vínculo com questões mais (...) não teórico-práticas, mas (...) não sei se eu vou saber explicar muito bem. Mas eu lembro que a professora falou a Prática como Componente Curricular, mas foi só na matéria de Estágio mesmo,</i>

	<i>não nas outras matérias não ouvi falar muito bem não.</i>
A19	<i>Olha, comentário sobre práticas curriculares, quando tocaram no assunto, que eu me lembro, é relativo a essa questão das horas que você deve ter para poder concluir a sua graduação, tanto no estágio obrigatório como no não obrigatório, só isso. Eu não me lembro de outro termo. Talvez tenha tido alguma associação com essas práticas que a gente tem, de vivência que os professores levaram fora da escola, ou aqui nas aulas práticas, mas só, foi uma coisa que eu posso chamar de rasa, muito rasa.</i>
A22	<i>Eu ouvi pouca coisa para eu saber te explicar agora, porque eles sempre falam de práticas curriculares, mas a gente nunca chegou a vivenciar, alguém chegar lá na sala e explicar o que seriam mesmo as práticas curriculares.</i>
A23	<i>O que na verdade a gente ouve bastante, relacionar prática com a teoria. Então, é o que eu te falei, é tentar ao máximo chegar perto disso, mas às vezes pode alguma coisa dar errada.</i>
A25	<i>Seria esse diálogo com as disciplinas que nós temos, com as práticas na escola e tudo mais [...] deveria ser presente em todos os cursos de Licenciatura, fora o estágio obrigatório, essas Práticas Curriculares deveriam existir, não sei se é o caso de todos os cursos, mas eu não vejo muito aqui no nosso.</i>
A28	<i>Prática como componente (...) com base na teoria fazer atividades práticas que envolvam o componente, por exemplo, esporte, dança, quais são os esportes (...) dança, jogos, lutas.</i>
A29	<i>É que existe um currículo, aquilo, por exemplo, aqui da Secretaria Estadual, e aquilo tem que ser seguido. Então, a partir daquilo existem, no campo da Educação Física, existem práticas voltadas, que englobam todas as áreas de conhecimento da Educação Física, esportes, dança, lutas, ginástica, e essas práticas englobam justamente esses conteúdos. Então são práticas obrigatórias, vamos dizer assim, práticas que contemplam cada série, cada ano, cada ciclo de acordo com a idade dos alunos, então é uma forma dessa prática (...) comum, curricular, como é? É algo que é delimitado para conseguir se passar o conhecimento para os alunos no decorrer da vida escolar deles.</i>
A32	<i>Eu ouvi que a gente tem que ter a prática, faz parte do componente curricular [...] como as aulas que a gente faz aqui na própria Universidade com os alunos, como se fosse uma aula no colégio também, alguns professores tratam disso e explicam que é muito importante para o nosso desenvolvimento e para saber como será na escola quando a gente chegar lá. Mas também têm professores que simplesmente citam e não explicam como. Mas a gente ouviu muito falar sobre.</i>
A34	<i>Não me lembro muito bem, mas é você incluir as situações práticas de uma forma mais evidente, de uma forma mais incisiva no currículo escolar. Mas não sei se estou certo ou não.</i>
A36	<i>Acho que seria (...) a prática como componente curricular (...) seriam algumas atitudes? Eu não tenho certeza. Mas seriam algumas atitudes que a gente deveria tomar?</i>
A38	<i>É aquele de ir à escola? Não né? O que é? Não, não sei.</i>
AB39	<i>Eu acredito que devo ter visto isso em uma disciplina do Bacharel, que era uma disciplina de política para adolescente, mas eu não tenho certeza se estou confundindo ou não. Em uma</i>

	<i>ou outra disciplina a gente deve ter visto, e no Bacharel nessa disciplina, na Licenciatura nessa disciplina de pedagogias, se eu não me engano nós também vimos.</i>
A40	<i>Não ouvi falar, mas eu imagino o que seja (...) que é você (...) [deixa eu ver como eu vou explicar] a prática não ser dentro da Universidade, você poder ir para outros (...) ou na escola, seria isso mais ou menos. Mas não ouvi falar não.</i>

Os fragmentos apresentados no Quadro 32 demonstram que a Prática como Componente Curricular ainda não é uma ação consolidada no curso de Licenciatura em Educação Física investigado, já que os acadêmicos titubeiam ao tentar explicar esse termo, indicando desconhecimento dessa possibilidade. Nenhum deles citou este componente como integrante da carga horária do curso, ou como uma prática organizada e articulada aos demais componentes curriculares. Ainda, os discentes que não tiveram registros expostos no Quadro 32, são aqueles que admitiram não conhecer ou nunca ter ouvido o termo “Prática como Componente Curricular”, ou “práticas curriculares”, ou seja, não arriscaram explicá-la. Mesmo aqueles que chegaram mais próximos à ideia da PCC (A19, A25, A32, A40), descreveram a ação de modo pouco esclarecedor, ousando uma resposta. Em pesquisa realizada por Barbosa *et al.* (2013), os resultados demonstraram que 35,7% dos licenciandos e 33,3% dos professores investigados desconheciam o termo “Prática como Componente Curricular”, além de confundir estas práticas com o ECS.

Outro fato que demonstra ser a PCC uma opção ainda pouco explorada no curso, é uma unidade de registro da Professora 14: “*Práticas curriculares (...)?* Olha, não sei o que eu posso dizer sobre isso. Você fala na formação? A prática, o que o aluno faz de prática na formação ou no campo de estágio?”. Diferente dos acadêmicos, aos professores não se questionou sobre o reconhecimento da PCC, mas sim, acerca de sua relação com a aprendizagem dos conteúdos, com as dimensões da competência e com outras ações de aproximação entre a Universidade e as escolas¹⁰⁷; contudo, no decorrer da entrevista, P14 sinalizou desconhecer esse componente como integrante dos cursos de Licenciatura, demonstrando que as práticas curriculares não são desenvolvidas de modo planejado e sistematizado no

¹⁰⁷ Essas dimensões serão apresentadas posteriormente.

curso, em outras palavras, de fato a PCC ainda não é reconhecida e legitimada na realidade investigada.

Logo no título de seu artigo, Real (2012) questiona “A prática como componente curricular: o que isso significa na prática?”, e depois de citar algumas normatizações sobre a formação de professores (BRASIL, 1996, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b), ressalta que a partir destes documentos as dúvidas que permeavam os gestores institucionais e os professores no processo de constituição curricular se intensificaram, assinalando que os indicadores legais ainda não foram suficientes para esclarecer o que são as práticas curriculares. No caso da realidade investigada – Licenciatura em Educação Física da UEM – mesmo após a Resolução que reforça a exigência das 400 horas no total de 3.200 horas dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2015)¹⁰⁸, ainda há desentendimento sobre essa ação.

No Quadro 33 há uma síntese de parte das normativas que dizem respeito à formação de professores, para que seja possível visualizar sua constituição ao longo da formulação dos documentos.

Quadro 33: Legislação que diz respeito à formação de professores e os fragmentos sobre a prática e Prática como Componente Curricular.

DOCUMENTO	CITAÇÃO	PÁGINA
Parecer ¹⁰⁹ CNE/CP 9/2001	Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.	23
Parecer CNE/CP 28/2001	Cabe a cada curso de licenciatura [...] dar a forma e a estrutura da duração, da carga horária, das horas, das demais atividades selecionadas, além da organização da <u>prática como componente curricular</u> e do estágio. Cabe ao projeto pedagógico, em sua proposta curricular, explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares das atividades práticas e científico-acadêmicas. Ao efetivá-los, o curso de licenciatura estará materializando e pondo em ação a identidade de sua dinâmica formativa dos futuros licenciados.	14
	400 (quatrocentas) horas de prática como	

¹⁰⁸ A normatização que diz respeito à formação de professores foi apresentada no Capítulo 4.1.

¹⁰⁹ Apesar de não ter força de Lei, os Pareceres indicam direcionamentos possíveis para o encaminhamento das licenciaturas.

	componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.	
Resolução CNE/CP 1/2002	A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.	5
	A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.	
	No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.	6
	Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.	
	A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.	
Resolução CNE/CP 2/2002	400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.	1
Resolução CNE/CP 2/2015	O PPC ¹¹⁰ , em articulação com o PPI ¹¹¹ e o PDI ¹¹² , deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: VII - [...] conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmica didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos.	7
	Atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos.	10
	400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo.	11

Até 1996 as Licenciaturas apresentavam o estágio como um componente curricular, denominando a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado. A partir das mudanças normativas, as Instituições de Ensino Superior apresentaram dúvidas quanto à interpretação do que seria a

¹¹⁰ Projeto Pedagógico de Curso.

¹¹¹ Projeto Pedagógico Institucional.

¹¹² Plano de Desenvolvimento Institucional.

prática de ensino e a LDBEN 9.394/96 destinou 300 horas a esta ação. O propósito de reforma na formação de professores é explicitado no Parecer CNE/CP 9/2001, em que se inicia a constituição e definição das práticas curriculares, mas o documento ainda não a delimita, indicando apenas como uma ação que perpassa as reflexões sobre a prática profissional e o próprio estágio. Já o Parecer CNE/CP 28/2001 define a prática e o estágio como componentes curriculares distintos, utilizando, de fato, o termo “Prática como Componente Curricular”. Ambas as ações deveriam contemplar propostas de articulação com a Educação Básica e constarem nos currículos dos cursos (REAL, 2012).

As próximas normativas foram mais claras quanto às práticas curriculares e ao estágio supervisionado, delimitando-os. A Resolução CNE/CP 1/2002 indica a realização da PCC desde o início do curso com desenvolvimento ao longo da graduação, além de detalhar outras propriedades a serem cumpridas no curso. A Resolução CNE/CP 2/2002 especifica a carga horária da PCC (400 horas) e a Resolução CNE/CP 2/2015 reforça pontos das normas anteriores, além de incluir outros elementos.

Assim, de modo geral, a legislação apresenta os seguintes indicativos sobre a PCC: define a carga horária; trata como distinta do ECS, mas articulada a este; deve estar integrada ao PPC; sua realização ocorrerá ao longo da graduação e distribuída entre todas as disciplinas; é um meio de integração entre as instituições de ensino básico e superior; inclui atividades em situações reais de ensino. Há, portanto, orientações sobre a organização e o desenvolvimento das práticas curriculares nas Licenciaturas, as quais permitem, sobretudo, que cada curso delimite esta atividade pedagógica de acordo com suas particularidades estruturais e pedagógicas. Cabe aos cursos, especificamente ao grupo docente, organizar-se para atender as prerrogativas, a fim de qualificar o processo formativo.

A partir do Quadro 32, percebe-se que os acadêmicos de Licenciatura em Educação Física que participaram da pesquisa desconhecem a legislação direcionada à formação de professores, especificamente sobre a PCC, já que não a mencionam no decorrer da entrevista nos pontos que remetiam às ações de aproximação com a escola ou às vivências de ensino, e quando

questionados sobre essa ação, sentiram dificuldade em explicá-la ou citar sua organização no curso.

Por outro lado, de modo geral os professores investigados identificam a PCC como uma exigência para os currículos na formação de professores, e esclarecem sua atual situação no curso de Educação Física da UEM (Quadro 34).

Quadro 34: Unidades de registro que ilustram a perspectiva docente sobre a PCC no curso de Licenciatura em Educação Física.

PROFESSOR(A)	UNIDADE DE REGISTRO
P1	<i>Eu percebo que não está bem estruturado isso, eu não diria que está acontecendo efetivamente.</i>
P2	<i>Nós temos por legislação um percentual de práticas curriculares nas disciplinas né? [...] Existia lá uma disciplina que se chamava Seminário Articulador, que reunia todos os conteúdos da série. Então nesse sentido eu acho que essa disciplina daria conta para reunir, quer dizer, fazer uma reflexão em que medida esses conteúdos vão se estabelecer na prática [...]. A prática curricular seria a solução amena para todo esse problema, quer dizer, você institucionaliza a necessidade das disciplinas terem 10%, não é isso, 10%?</i>
P3	<i>É insuficiente dentro da perspectiva colocada. Eu percebo também que ela [PCC] precisa ter uma orientação da coordenação e uma cobrança mais efetiva nesse sentido. [...] Então, há necessidade de se definir o formato, e os professores precisam dar conta desse formato. Então, eu entendo que ela precisa ser alvo de discussões internas do Departamento, para que se chegue a um formato que contemple as necessidades dos alunos. Acredito que ela tenha que ser sistematizada, e que essa sistematização precise ser discutida para que se chegue a um consenso e os docentes consigam atuar de forma homogênea.</i>
P6	<i>Atualmente não está bem claro para a maioria dos professores, por isso nós estamos em discussão em relação a isso [...] Quando eu entrei aqui eu não sabia que elas existiam [...] eu fazia isso além da carga horária, os alunos de primeiro ano não sabiam e nem eu [...]. Então acho que hoje, se deixar bem claro para os professores como vai ser essa distribuição, vai facilitar o trabalho deles, porque muitos devem estar fazendo porque acham importante, mas isso não está dentro da carga horária.</i>
P8	<i>A gente está vivendo um momento histórico de repensar o que é a prática curricular, e esse repensar tem que ser significativo [...]. Hoje eu acho que ainda é muito frágil. Muito. [...] Eu acho que as práticas curriculares não são estágios, são duas coisas muito distintas, e as pessoas precisam ter claro. Mas elas não se distanciam, por isso tem muita gente que confunde e fala: 'não, mas já tem estágio'. Não.</i>
P12	<i>Olha, é uma coisa nova. Eu não sei como vai se dar isso aí. Como a carga horária já não é alta (são 68 horas), parece que serão 20 horas/aula destinadas à escola, não sei como será a estratégia para ver se realmente vai funcionar, então estará em</i>

	<i>teste. A partir do momento que tiver essa vivência saberemos se é viável ou não, porque a gente não sabe como será a receptividade da escola, com os alunos, o que vai poder fazer dentro da aula. O professor já terá aula, a gente vai chegar, por exemplo, 30 alunos, como será isso? [...] Então, sinceridade, eu não sei te dizer, porque é uma coisa nova [...] Mas, pelo que eu conversei com os colegas, você terá 20%, parece, da carga horária destinada a isso aí, ou 20 horas. Muita gente falou: 'eu vou fazer uma competição, fazer uma coisa envolvendo os alunos', porque tem que envolver todas as turmas. [...] Agora, é uma experiência, tudo que é novo, a gente tenta experimentar e tem que ter um tempo para ver se é assimilado ou não.</i>
P16	<i>Essa é a visão que eu tenho, que as práticas curriculares na verdade não existem. Isso não é um equívoco só da UEM, essa é a impressão que eu tenho nos cursos de licenciatura como um todo, obviamente que devem ter as exceções, mas eu acho que a maioria dos cursos hoje de Licenciatura tem esse problema.</i>
P18	<i>Eu acho que é válido esse negócio, que por um lado é uma obrigação. Mas totalmente livre, que a pessoa possa buscar o que lhe dá prazer de fazer e buscar esse interesse. Nesse sentido, acho super válido. Se alguém me perguntasse: 'Você manteria isso, ou se pudesse tiraria esse pedaço das 400 horas?', eu manteria.</i>
P19	<i>Esse é um assunto que esse ano foi e está sendo discutido [...]. Eu acho que depende de cada professor, muitas vezes realiza alguma ação que vá nesse direcionamento, de Prática como Componente Curricular [...] Eu percebo ainda como práticas mais isoladas, dependendo de quem está à frente da disciplina, e vejo que há um movimento para tornar isso mais sistemático, planejado, enfim, mais organizado para os próximos anos.</i>

Por meio das unidades de registros apresentadas é possível inferir que no curso de Licenciatura em Educação Física da UEM há o início de discussão sobre as possibilidades de organização da PCC no currículo, ao mesmo tempo, parece que tal discussão ainda não alcançou todos os professores do Departamento, demonstrando que é uma proposta em fase inicial de desenvolvimento, mesmo sendo exigida desde 2002. Os fragmentos ainda evidenciam que há, por enquanto, especulações no grupo docente sobre o que são e como serão efetivadas as práticas curriculares, já que os discursos são esparsos quando existe a tentativa de explicação de uma possível organização dessa ação no curso, assim, o desalinhamento das perspectivas permite apontar que a visão sobre a PCC ainda é opaca entre o corpo docente, o que demonstra a não sistematização dessa prática na realidade investigada.

Os dados também ilustram que é preciso haver discussões entre os professores para definir e organizar a PCC, em seguida passar por um período

de experimentação dessa proposta para alinhar as ações, manter os detalhes que foram bem sucedidos e repensar os pontos frágeis. De modo geral, apesar de certos receios sobre a organização e as possíveis limitações institucionais¹¹³, os professores apresentam-se favoráveis ao debate e às propostas de organização da PCC no curso, desse modo, vale aproveitar essa predisposição docente para novas iniciativas pedagógicas e iniciar uma reestruturação curricular, a fim de aproximar Universidade e escolas de modo a contribuir para a formação inicial dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física, proporcionando-lhes uma diversificação de experiências de ensino e o maior contato com a Educação Básica.

Sobre o desentendimento em relação à PCC, Costa e Tiago (2016) afirmam que uma das dificuldades encaradas pelas Licenciaturas é a interpretação destas práticas, o que reflete nas diversas formas de implementá-las nos currículos. No estudo de Araujo e Leitinho (2014), que envolveu professores universitários de um curso de Licenciatura em Educação Física, as autoras revelam que a maioria dos docentes não tem conhecimento sobre o que é a PCC e a sua importância para a formação inicial. Em pesquisa realizada por Souza Neto e Silva (2016) com 40 cursos de Licenciatura, constatou-se que a PCC é alocada em disciplinas de conteúdos específicos, de fundamentos da educação, ou no ECS; ainda, um dos cursos não tinha esse componente. Corroborando com P16, parece que a inexistência das práticas curriculares na formação de professores, ou mesmo a confusão sobre esta atividade, é um problema que atinge diferentes cursos.

Depois de revelar que a PCC está em fase inicial de discussão no DEF/UEM, os professores detalham elementos que dão indícios de uma possível reestruturação curricular para cumprir as diretrizes da formação de professores. Estes dados são apresentados no Quadro 35.

¹¹³ A discussão sobre este aspecto encontra-se no Capítulo 5.4.

Quadro 35: Unidades de registro que dão indicativos sobre uma possível reestruturação no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, de modo a implementar a PCC.

PROFESSOR(A)	UNIDADE DE REGISTRO
P9	<i>Essa prática, nós estamos em estudo, para ser obrigatória a partir de 2017¹¹⁴. Nós tivemos uma reunião e foi passado que a partir do próximo ano, nós teremos até 20 horas/aulas com a Prática Curricular nas escolas. Será uma novidade pra gente.</i>
P12	<i>Já tem o estágio obrigatório, já tem uma disciplina específica para isso, e como nossa carga horária é pequena, não tem como levá-los assim, fora do conteúdo. Isso nem estava dentro da ementa, do programa. Então agora, constando no programa e na ementa, daí nós teremos que levá-los.</i>
P16	<i>Nesse momento a gente está passando por um processo de reestruturação de algumas disciplinas, e a minha disciplina será reestruturada, porque para a Licenciatura, especificamente, precisa prever agora alguma atividade dentro do ambiente escolar [...]. Até hoje não foi feito ainda, talvez por falta de iniciativa minha mesmo, nunca foi discutido isso dentro do colegiado do curso, isso nunca foi proposto para os nossos professores, e eu também nunca tive essa (...) nunca passou pela minha cabeça isso, então até o momento isso não foi feito ainda [...]. Acho que essa nova iniciativa de tentar fazer com que cada disciplina tenha essa ação dentro da escola, acho que isso vai melhorar muito.</i>

Pelos resultados, percebe-se que a PCC inexistia no curso pesquisado, contudo, há a ideia de reformular o currículo a fim de implementá-la. Apesar de haver professores que proporcionam vivências de ensino em escolas ou em outros espaços além da Universidade e estimulam atividades de aproximação com a Educação Básica¹¹⁵; estas iniciativas são pontuais e não representam de fato a PCC, que por sua vez, para ser assim denominada, deverá estar integrada ao PPC e compor 400 horas no decorrer da formação inicial. Isso posto, são importantes os apontamentos do Quadro 35, por indicarem uma postura docente de incentivo à legitimação dessas práticas, que demanda o reconhecimento do grupo sobre as possíveis contribuições da ação para a qualidade da formação dos futuros professores de Educação Física.

Alterações no currículo podem acarretar impactos no perfil profissional ao longo do tempo (METZNER; CESANA; DRIGO, 2016), de modo que as mudanças ocasionadas podem ser favoráveis para a formação do professor de Educação Física comprometido com a sua profissão e ciente dos

¹¹⁴ Os dados da presente pesquisa foram coletados durante o segundo semestre de 2016.

¹¹⁵ Ver Capítulo 5.3.

condicionantes que o permeiam no contexto da Educação Básica, e por isso mesmo, com maiores chances de intervir de modo reflexivo nessa mesma realidade e agir ativamente nas decisões da comunidade escolar.

Ainda há professores que destacam os possíveis reflexos da PCC na qualidade da formação inicial, com ações que vão além das vivências de ensino. Estes registros são expostos no Quadro 36.

Quadro 36: Os possíveis reflexos da PCC na qualidade da formação inicial em Educação Física, na perspectiva docente.

PROFESSOR(A)	UNIDADE DE REGISTRO
P8	<i>Não dá mais para fazer um engodo, não dá mais para deixar a Instituição Superior longe da Educação Básica. E essas práticas curriculares têm a possibilidade de fazer com que haja entrelaçamento. Tem a Educação Básica que se mistura, que se distancia e que se encontra. Então, serão momentos que há um ir e vir. Acho que já passou da hora.</i>
P10	<i>Eu vejo que depende muito do professor, mas não simplesmente trazer de uma forma ingênua a prática para dentro da escola ou levar o aluno para a prática de uma forma ingênua. O mais importante é você falar, você discutir com os alunos, você explicar para eles que existe, ter esse tipo de atitude em relação ao mundo. Não é simplesmente uma ação: ‘Levei lá uma ação, fiz’, ele simplesmente foi lá, fez um passeio e teve uma atividade que para ele é diferente. Mas para que isso se torne habitus não basta, porque basicamente ele vai encarar o passeio como uma atividade diferente, como um algo a mais, um plus¹¹⁶ na disciplina, quando aquilo deveria ser a premissa básica da disciplina. Você fazer essa relação com a prática não é simplesmente levando eles lá para dentro, mas é você trazer vídeos, conteúdos de apoio, falar, propor reflexões nesse sentido, possibilitar ao aluno questionamento dessa realidade, trazer uma série de ferramentas que auxiliam, não é simplesmente você tirar um núcleo daqui, levar lá: ‘Olha como acontece’.</i>
P11	<i>As práticas permitem isso, o que a gente teve lá no primeiro semestre pode ser feito desse jeito: ‘Professor, eu percebi que tal aluno conseguiu fazer de uma maneira e o outro não’, então isso vai, de certa forma, dizendo a ele: ‘Isso é ser professor’. Muitas vezes eles terão essa ideia no fim do terceiro, começo do quarto ano, e aí às vezes os primeiros anos foram feitos de qualquer maneira, e agora ele precisará desse conteúdo do primeiro, do segundo, para aplicar na escola, e eu vejo que as práticas curriculares já contribuem para isso, para dizer assim: ‘Você vai precisar disso, você vai precisar levar esse conteúdo para a escola’. Então, como isso vai se dar? Eu vejo de uma forma muito positiva e formativa as práticas curriculares.</i>

¹¹⁶ “Mais”.

A Professora 8 destaca que a efetivação da PCC não pode ser adiada no curso e que esta ação permitirá a articulação entre a Universidade e a Educação Básica, com pontes de comunicação entre as duas instâncias de ensino. O processo de formação inicial de professores deve promover a aproximação entre os conhecimentos teórico-práticos aprendidos na Universidade com os conhecimentos advindos da realidade profissional (BARBOSA *et al.*, 2013), o que requer uma relação de integração entre as Licenciaturas e as escolas.

O Professor 10 ressalta que os encontros, as observações ou vivências de ensino em escolas devem ser ações planejadas em seus propósitos formativos, que envolvam situações problema próprias dessa realidade e que sejam problematizadas no decorrer das disciplinas. Para ele, as práticas curriculares somente terão significado para os acadêmicos se forem refletidas e debatidas por meio de recursos diversificados, caso contrário, não cumprirão com o objetivo de aproximar o discente das particularidades de seu futuro espaço profissional. Desse modo, “a PCC é uma forma específica da ‘práxis’; é uma dimensão dirigida por objetivos, finalidades e conhecimentos, vista de forma mais ampla” (ARAUJO; LEITINHO, 2014, p. 91), ou seja, é uma ação que demanda organização e objetivos bem definidos dentro do currículo das Licenciaturas.

Também, para o Professor 11 outra possível dimensão acarretada pela PCC é a percepção do perfil profissional de um professor de Educação Física. Ele destaca que essa visão é possível logo no início do curso e não necessita ser possibilitada apenas no final da formação, desarticulando os saberes. Caso as práticas curriculares sejam oportunizadas ao longo da graduação, os saberes curriculares e experienciais serão intercambiados, o que pode potencializar o processo ensino-aprendizagem. A PCC é um espaço de discussão sobre a prática profissional (MAFFEI, 2014), que fortalece uma formação condizente com a realidade de trabalho do professor.

Portanto, as perspectivas dos professores (Quadro 36) exemplificam possíveis reflexos da Prática como Componente Curricular na formação inicial em Educação Física e indicam receptividade docente quanto à consolidação dessa proposta, a fim de estreitar a relação entre as disciplinas e a Educação Básica.

As dimensões explanadas na subcategoria “elementos conceituais e organizacionais” expressam, de certa forma, a ausência da PCC no curso de Licenciatura em Educação Física e revelam a intenção de iniciar a organização desta ação por meio de reestruturação curricular. Contudo, essa proposta ainda não é conhecida por todos os professores e pouco esclarecida àqueles que a mencionaram, demonstrando a fase inicial em que se encontram as ideias sobre essa possível sistematização. Parte do corpo docente conhece as práticas curriculares e reconhece sua validade no processo de formação inicial, indicando sugestões para seu desenvolvimento e justificando sua defesa no decorrer da graduação.

Apesar da lacuna existente no currículo pela inexistência da PCC, os docentes identificam essa ação, ao contrário dos acadêmicos, que denotam desconhecê-la, pois não há compreensão deste componente como integrante da formação de professores. Este é um fato que revela a ausência das práticas curriculares no curso, além de evidenciar a carência na abordagem das normativas que dizem respeito aos cursos de Licenciatura. Nesse sentido, o ruído iniciado em parte do grupo de professores para encetar o processo de planejamento da PCC ainda não alcançou os discentes, por outro lado, estes se apresentam receptivos a novas atividades pedagógicas que proporcionem encontros com escolas no decorrer da graduação. Caso a proposta em início de discussão seja efetivada, é possível que o ruído provoque fraturas no atual currículo e uma nova configuração do curso seja desenvolvida, por meio de ações mais articuladas com a Educação Básica.

No próximo tópico serão abordadas as dimensões da competência, em que os professores e acadêmicos indicam mais pontualmente de que modo a PCC ou outras atividades de aproximação com o espaço escolar podem refletir na intervenção profissional do professor de Educação Física.

5.5.2 Dimensões da competência

[...] têm muitos conhecimentos de experiência de vida que às vezes acaba sendo um pouco mais importante do que você chegar lá e falar um monte de coisa que o menino não vai entender nada (A9).

Um dos aspectos abordados nas entrevistas junto aos professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM foi o impacto das atividades curriculares que envolvem o contexto escolar na futura prática profissional, em outras palavras, foi solicitado que os participantes indicassem eventuais dimensões da competência provenientes da Prática como Componente Curricular ou das ações já existentes no curso que de algum modo aproximam os licenciandos de seu futuro espaço interventivo¹¹⁷. Mais particularmente, a intenção foi identificar quais dimensões da competência (RIOS, 2010) podem ser alcançadas por meio destas práticas pedagógicas ou ainda, outros reflexos para a futura intervenção profissional.

A subcategoria “dimensões da competência” possui 48 fontes e 96 referências. Na Figura 40 são apresentados os participantes cujas entrevistas forneceram elementos que remeteram ao tópico.

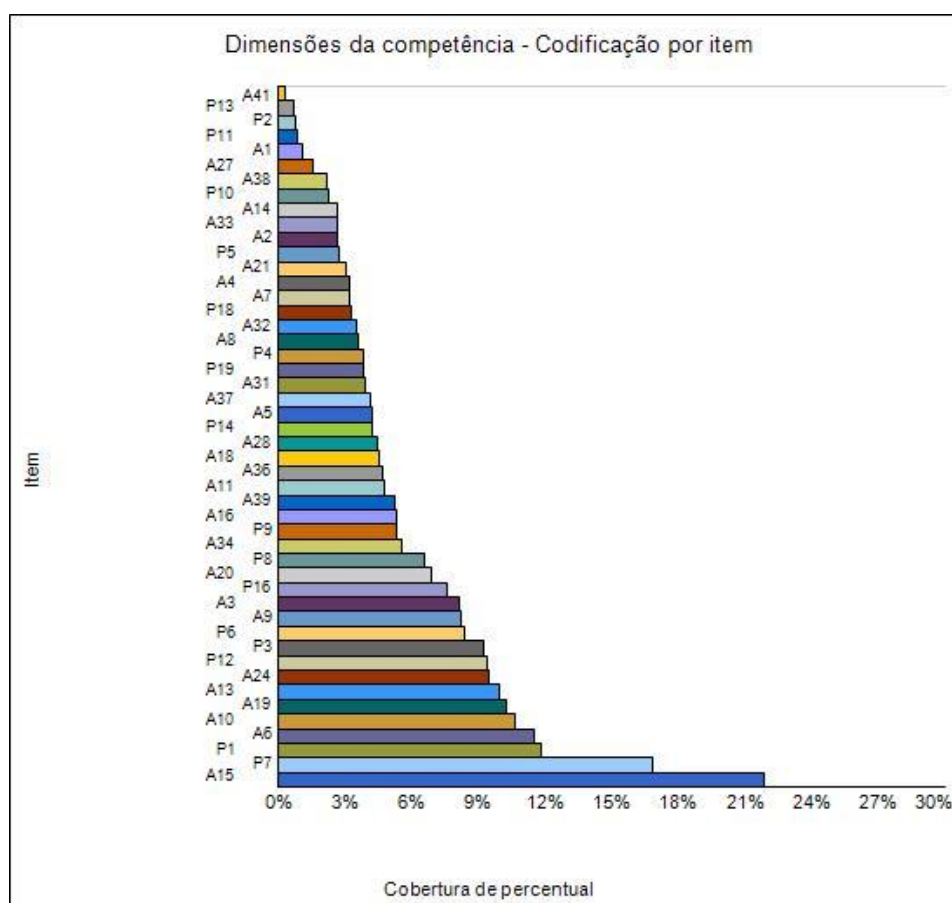


Figura 40: Fontes codificadas para a subcategoria “dimensões da competência”.

¹¹⁷ Estas ações estão descritas no Capítulo 5.3.

Apesar de boa parte dos participantes terem comentado acerca de possíveis dimensões da competência provenientes de contatos com o ambiente escolar, as unidades de registro relacionadas a este aspecto abarcaram pouco de cada uma das entrevistas, já que as porcentagens variaram entre 0,34% (A41) e 21,86% (A15). Mesmo assim, há elementos que possibilitaram identificar quais características são importantes durante a atuação profissional do professor de Educação Física na perspectiva dos professores e acadêmicos e, mais particularmente, quais podem ser alcançadas por meio das práticas curriculares ou atividades afins no decorrer da formação inicial.

Diversas dimensões emergiram, entre elas: conduzir a sala de aula; controle da turma; lidar com diferentes faixas etárias; ganhar experiência; planejamento; postura do professor; resolver questões burocráticas e administrativas; formação permanente; flexibilidade; lidar com os espaços escolares; responsabilidade; comunicação; iniciativa; paciência; dominar o conteúdo; amar a profissão; respeito; ética; saber ensinar; improvisar; relações humanas; empreender. Essas são expressões dos entrevistados, que representam os elementos próprios do perfil profissional do professor de Educação Física que atua em escolas públicas da Educação Básica, e na perspectiva do grupo investigado podem ser identificados, aprendidos ou esclarecidos com ações pedagógicas desenvolvidas durante a graduação que proporcionam encontros com situações reais de intervenção. Em função da pluralidade de propriedades, estes aspectos serão organizados e discutidos dentro das dimensões da competência propostas por Rios (2010) - técnica, estética, ética e política, conforme organização exposta no Quadro 37.

Quadro 37: Dimensões da competência e as características do perfil profissional docente em Educação Física.

DIMENSÃO DA COMPETÊNCIA	CARACTERÍSTICAS DO PERFIL PROFISSIONAL DOCENTE
Técnica	<i>Conduzir a sala de aula</i>
	<i>Controle da turma/indisciplina</i>
	<i>Lidar com diferentes faixas etárias</i>
	<i>Experiência</i>
	<i>Planejamento</i>
	<i>Postura do professor</i>
	<i>Resolver questões burocráticas e administrativas</i>
	<i>Formação permanente</i>

	<i>Lidar com os espaços escolares</i>
	<i>Comunicação</i>
	<i>Dominar o conteúdo</i>
	<i>Ensinar</i>
	<i>Improvisar</i>
	<i>Empreender</i>
Estética	<i>Flexibilidade</i>
	<i>Paciência</i>
	<i>Amar a profissão</i>
	<i>Relações humanas</i>
Ética	<i>Respeito</i>
	<i>Ética</i>
Política	<i>Responsabilidade</i>
	<i>Iniciativa</i>

Cabe destacar que essa divisão foi realizada para facilitar a apresentação dos resultados, contudo, as dimensões da competência são interligadas e, por isso mesmo, as características expostas podem integrá-las de modo concomitante. É um conjunto de qualidades que, na perspectiva dos entrevistados, podem ser alcançadas ou facilitadas no decorrer da graduação por meio das práticas curriculares ou da aproximação com a comunidade escolar.

Na dimensão técnica, uma das características mais citada foi a organização da turma, ou seja, como lidar com a indisciplina nas salas de aula das escolas públicas. Estes dados são ilustrados no Quadro 38.

Quadro 38: A dimensão técnica da competência e a indisciplina em escolas.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A2	<i>Tem muita indisciplina. É o que a gente vê, muita indisciplina, e têm professores que concordam em trabalhar daquela forma.</i>
A5	<i>Talvez, se eu tivesse ido à escola antes, poderia ter observado qual é a estratégia [...] parte da indisciplina, por exemplo, como lidar com uma turma que conversa demais, quais são as estratégias de domínio de classe, como se fazer ser ouvido.</i>
A9	<i>Se você tiver aprendendo com um bom professor você vai pegar muita coisa boa [...] tem professor que fala e a turma não respeita e tem professor que já se impõe e consegue controlar a turma.</i>
AB11	<i>A parte do controle da turma [...] isso é uma coisa que eu gosto de analisar nos perfis dos professores quando eles estão dando aula, como eles têm esse controle.</i>
A15	<i>Domínio de aula, que é o mais importante. O que a gente quase não tem, porque dominar uma turma aqui é fácil. Por exemplo, a gente faz Educação Infantil, estamos dominando as crianças, mas são adultos, não são crianças; lá é diferente, lá você está falando: ‘Quantos anos você tem? 5, 6, 7, 8’, têm 30</i>

	<i>moleques falando ao mesmo tempo, você manda sentar e ficar quieto, aí uma fica: 'chi, chi'. Então, ter esse controle de turma.</i>
A21	<i>Eu tentei não pegar medo dos alunos, eu queria um pouco mais de respeito. A gente tentou trabalhar mais com o respeito da turma [no estágio], no fim, de vez em quando ainda encontro alunos por aí e eles até hoje me cumprimentam.</i>
A24	<i>Comportamento, como lidar com certas situações [...] ter um domínio.</i>
A38	<i>Um professor rigoroso, eu acho que tem que ser assim, porque senão os alunos montam em cima, não querem fazer.</i>
P8	<i>A realidade com a questão da indisciplina, como lidar com indisciplina.</i>

Uma das aflições do professor é a indisciplina ou quando os alunos revelam falta de interesse ao que está sendo ensinado (CARVALHO, 2015). Por isso há acadêmicos que mencionam sua preocupação com este aspecto do perfil profissional docente, já que a desorganização da turma pode prejudicar o alcance dos objetivos em relação aos conteúdos. Em pesquisa realizada por Marcon (2011), com estudantes-professores de um curso de Licenciatura em Educação Física, as preocupações mais presentes entre os participantes incluem a indisciplina e o mau comportamento dos alunos. Ainda, com o objetivo de identificar as competências necessárias aos professores de Educação Física da Educação Básica, Correia e Ferraz (2010) evidenciaram a indisciplina dos alunos como uma das dificuldades encaradas por esses professores.

Portanto, este aspecto de desorganização é um receio de acadêmicos e uma barreira presente na rotina de professores, assim, visualizar as estratégias utilizadas no cotidiano profissional para lidar com esse problema pode ajudar os licenciandos a utilizá-las no futuro interventivo e criar suas próprias estratégias para superar essas situações. Em pesquisa realizada por Chróinín e O'Sullivan (2016), que explorou as crenças de professores sobre a aprendizagem do ensino em Educação Física, os professores iniciantes acreditavam que aprender a ensinar EF exigia participação ativa nos conteúdos, a constituição de um banco de recursos e a prática de ensino.

Outro elemento da dimensão técnica mencionado durante as entrevistas é o domínio de conteúdo, cujos registros são apresentados no Quadro 39.

Quadro 39: A dimensão técnica da competência e o domínio de conteúdo.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A4	<i>Conhecimento, mais com os alunos, domínio. No primeiro ano a gente não tinha domínio nenhum do conteúdo, como aplicar esse conteúdo.</i>
A5	<i>Então, talvez se eu tivesse ido à escola antes, eu poderia ter observado [...] qual é a metodologia dos professores que já estão atuando, o que eles fazem, como eles trabalham ritmo com as crianças, como eles trabalham lutas, daí quando eu passar pela disciplina de lutas e de ritmos eu já vou conseguir: (...) ‘Eu tenho que prestar mais atenção em tal coisa, eu posso usar igual aquela professora que usou de tal jeito’. Além disso, de ver quais estratégias são utilizadas pelo professor, que cabem ao conteúdo.</i>
A8	<i>Eu penso que tem que ter [...] domínio do conteúdo.</i>
A31	<i>O perfil do professor não é esse de você estar lá só para desconstrair as crianças, mas você está ali para ensinar. Tem que ser um perfil compromissado com aquilo que você quer ensinar, principalmente dominar o conteúdo.</i>
A33	<i>Tem que mostrar que entende, se você chegar à aula e demonstrar que não entende, os alunos já perdem o interesse.</i>
A34	<i>Primeiramente ele precisa ter domínio do conteúdo, onde muitos não têm, e pela experiência que eu tive, eu vejo (...) eles não são atualizados perante as coisas que vão surgindo, tanto cientificamente como pedagogicamente. Então acho que falta muito domínio do conteúdo.</i>
A36	<i>Acho que um domínio do assunto. Mesmo que ele não domine tal assunto de determinada, por exemplo, modalidade; acho que ele teria que ter uma prática de sempre estar procurando um conhecimento a mais, além daquele que ele teve na Universidade, na graduação.</i>
P8	<i>Aplicação e intervenção requerem um pouco mais de conhecimento teórico, independente da concepção do que se entende de teoria, mas ele tem que ter um alicerce.</i>

Corroborando com os fragmentos apresentados, o domínio dos conteúdos que remetem à área de atuação é um importante elemento da profissão docente, pois o fato de o professor deter os conhecimentos que se propõe a ensinar é inerente ao processo de ensino e à construção do conhecimento dos alunos (TÉO, 2013). Assim como a questão da indisciplina, o domínio dos conteúdos foi lembrado como uma característica que precisa deter o professor de Educação Física, além disso, foram lembrados quase que exclusivamente pelos acadêmicos, os quais, por vezes remetem ao estágio supervisionado para se expressar sobre esse perfil profissional.

Ainda, outro elemento da dimensão técnica apontado nas entrevistas, é o aspecto didático da profissão docente, que diz respeito ao ensino dos

conteúdos e suas diversas possibilidades. Estes registros são expostos no Quadro 40.

Quadro 40: A dimensão técnica da competência e o aspecto didático da profissão docente.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A8	<i>O professor deve estar sempre buscando estratégias novas para se alcançar a aprendizagem dos alunos.</i>
A9	<i>Se você tiver aprendendo com um bom professor você vai pegar muita coisa boa [...] qualidade de falar em sala de aula.</i>
A10	<i>A maior experiência que você vai conseguir ter é como o professor consegue conduzir a sala de aula.</i>
A14	<i>O professor tem que saber o que determinada faixa etária vai conseguir fazer.</i>
A37	<i>Domínio das diversas formas de didática, porque às vezes você tem na cabeça uma forma de aplicar, chega lá tem que transformar totalmente. Então, você tem que dominar vários métodos para conseguir explicar e ensinar ao aluno.</i>
P12	<i>Sempre é falado que dá para fazer, por exemplo, as formas de trabalhar em pequenos grupos, grandes grupos, com pouco material também, porque eles se queixam muito: ‘Na escola não tem tanto (...)’, eu falei: ‘Mas, por exemplo, com quatro bolas você consegue dar aula, qualquer modalidade coletiva’. Só que ele terá que saber, distribuir os alunos para que seja ágil, para agilizar a aula dele.</i>
P14	<i>O professor em formação tem que ter competência técnica para trabalhar com determinado conteúdo. E, partindo do princípio que os conteúdos da Educação Física são os jogos, o esporte, as brincadeiras, a luta e a ginástica [...] esse aluno precisa ter vivência prática para poder trabalhar, porque ele não vai trabalhar com a disciplina Educação Física na escola unicamente teórica, e para ele trabalhar na prática ele precisa vivenciar. Então hoje eu já percebo uma preocupação dos professores em instrumentalizar esse aluno também para as vivências práticas.</i>
P19	<i>Eu acho que, talvez a preocupação, não só metodológica do que ensinar, mas a preocupação pedagógica de como ensinar, como abordar.</i>

As unidades de registro demonstram que tanto os acadêmicos quanto os professores consideram os aspectos didáticos como inerentes à atuação docente, destacando a possibilidade de serem vivenciados durante a formação inicial e juntamente com professores que trabalham na Educação Básica.

O professor é responsável pela organização do cenário educativo em que se desenvolvem as atividades para aprendizagem dos escolares. Portanto, o professor lida com o conhecimento, com diferentes métodos e com as especificidades de seus alunos para encaminhar a aula. Isso passa, entre

outras coisas, pela didática¹¹⁸. Nesse sentido, os currículos de formação de professores deveriam considerar estes aspectos do perfil profissional (AQUINO; BORGES, 2014). Ainda, para dar sentido à formação de professores, os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física precisam contribuir com o desenvolvimento de competências vinculadas à intervenção na área (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007). Mais especificamente, para Metzner (2011), a didática consolida a relação teoria-prática e tem como objeto de estudo o ensino e seus princípios, fins, conteúdos e métodos.

Há complexidade no aspecto de “como ensinar os conteúdos” mencionado pelos entrevistados, já que constitui os saberes experienciais, sendo constantemente planejado, testado, remodelado ou reforçado durante a intervenção profissional. Por essa questão, vivências de ensino e encontros para o reconhecimento do espaço escolar e das aulas de Educação Física podem ser significativos na formação inicial, pois este modelo de atividade aproximará os acadêmicos da compreensão sobre como o professor ensina os conteúdos disciplinares.

Ser capaz de planejar também foi considerada uma característica da dimensão técnica, pois envolve a habilidade de lidar com os conteúdos e organizá-los conforme a realidade da escola e dos alunos. No Quadro 41 é apresentada esta perspectiva.

Quadro 41: A dimensão técnica da competência e o aspecto de planejamento.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A14	<i>Os planejamentos de aula.</i>
A18	<i>Em relação à nossa vivência, têm algumas atividades que às vezes a gente planejou e no início não deram certo.</i>
A28	<i>Lidar com as situações, saber planejar melhor [...] a prática, a vivência lá da escola que vai fazer com que eu perceba a hora de ir e a hora de regredir, então acho que se eu tivesse há mais tempo na escola eu perceberia isso, me ajudaria como professor.</i>
A38	<i>Acho que o perfil tinha que ser assim, um professor que se dedique a montar aquele plano de aula, e tentar passar esse</i>

¹¹⁸ “Didática é uma área de estudo cujo foco principal é o processo de ensino ou a ação docente. Portanto, é a disciplina que expressa, dentro da grade curricular, diferentes teorias, tendências e posições na área. A Didática, definindo-se como mediação dos objetivos e conteúdos do ensino, investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais, etc.) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem” (METZNER, 2011, p. 167).

	<i>conhecimento ao aluno.</i>
P4	<i>Tem que estudar, fazer uma boa aula, ser criativo, saber o que está fazendo, planejar, primeira coisa, planejar, porque às vezes a gente vê que não tem planejamento.</i>
P18	<i>Preparar suas aulas, tentar cumprir os objetivos da melhor forma.</i>

Em pesquisa realizada por Martiny e Gomes-da-Silva (2011), um dos licenciandos entrevistados declarou que sentiu muita dificuldade em planejar suas primeiras aulas para a Educação Básica. Nesse sentido, Aquino e Borges (2014) afirmam que é preciso formar professores para a Educação Básica capazes de planejar cientificamente suas ações de ensino. Ainda, como afirma o Acadêmico 28: “[...] acho que se eu tivesse há mais tempo na escola eu perceberia isso, me ajudaria como professor”. Esse aspecto do planejamento pode ser exercido durante a formação inicial por meio de atividades pedagógicas desenvolvidas diretamente no ambiente escolar.

Um dos pontos também mencionado como integrante do perfil profissional docente é a formação permanente, como declara a Acadêmica 19: “precisa ser uma pessoa buscando contínuo estudo, contínua formação, especialização”, e complementa a Professora 4: “Aqui só dá um pouquinho, ele tem que estudar mais, porque não sabe o que vai cair na mão dele lá fora”. No mesmo caminho o Professor 16 afirma que: “Uma das coisas que falta ao profissional de Educação Física é a questão da atualização”.

Mesmo questionando aos docentes e acadêmicos quais características compõem o perfil do professor de Educação Física e quais destes elementos podem ser aprendidos por meio da PCC e de outras atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, parte das declarações inclui atributos que, na perspectiva dos entrevistados, ainda precisam ser mais bem explorados pelos professores durante seu percurso profissional, como a necessidade de investir na contínua formação. Ao acompanhar a rotina de professores que atuam em escolas, os licenciandos têm a chance de compreender a complexidade dessa realidade e perceber a necessidade de continuar estudando após o fim da graduação.

Existe a necessidade de promover formações continuadas junto a professores que atuam na Educação Básica, e uma das estratégias é estabelecer parcerias entre a Universidade e as Secretarias Municipais e

Estaduais de Educação. Um dos objetivos é que haja o compartilhamento dos saberes produzidos nestes contextos e que sejam incitadas outras propostas de colaboração com o envolvimento dos professores (LUIZ *et al.*, 2016). Portanto, esse pode ser um reflexo positivo da PCC, ou seja, para que ela se desenvolva de modo sistematizado e com objetivos formativos bem delimitados, é indispensável uma relação colaborativa entre os níveis de ensino básico e superior, de modo que essa articulação possa contribuir em outras atividades que vão além das práticas curriculares, como trabalhos de formação continuada. Ainda, essa oportunidade pode agregar elementos da rotina escolar ao repertório de saberes do professor universitário, que por sua vez, pode problematizar estes mesmos elementos junto aos acadêmicos durante suas aulas.

Para finalizar a apresentação da dimensão técnica da competência, a seguir (Quadro 42) são expostas as unidades de registro que representam outras características menos citadas pelos entrevistados, sobre o perfil profissional do professor de Educação Física.

Quadro 42: Características gerais da dimensão técnica da competência.

CARACTERÍSTICA	ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
Resolver questões burocráticas e administrativas	A16	<i>Questões próprias burocráticas da escola, como você tem que resolver, porque a escola tem problemas também, são muitos alunos, muita gente, vai causar problema, como você vai resolver esses problemas? Como você vai resolver as questões burocráticas, administrativas [...] Então fica mais automático, fica mais confiante para atuar.</i>
Conhecer o espaço escolar	A7	<i>Eu iria conhecer um pouco mais da realidade da escola, os alunos, contexto, porque acho que isso influencia no momento da minha atuação, na minha forma de me expressar com aqueles alunos, nos próprios conteúdos.</i>
	A19	<i>Adaptar suas aulas ao espaço que a escola proporciona.</i>
Comunicação	P6	<i>A competência de comunicação, de relacionamento.</i>
	A19	<i>Saber se comunicar com os outros colegas de profissão [...]. Professor tem que ter uma boa habilidade na comunicação.</i>
Improvisação	A39	<i>Tem que saber improvisar, porque você</i>

		<i>vai planejar a aula tudo certinho, chega lá na hora, não dá certo.</i>
Saber empreender	P7	<i>O professor, a formação para o professor da Educação Física escolar [...] tem que levar a empreender. Então, essa palavra “empreender”, para mim ganha uma ampliação maior se eu considerar que o futuro professor tem que ser empreendedor, ele tem que negociar.</i>

Apesar de estes serem elementos mais pontuais no âmbito das entrevistas sobre as dimensões da competência, são pontos que, na perspectiva apresentada, podem ser observados, problematizados, vivenciados e aprendidos na formação inicial por meio de encontros com escolas de Educação Básica. Para Zank *et al.* (2011), oportunizar ao licenciando situações de aprendizagem com o exercício das competências, demanda que a atividade ocorra em um cenário próximo do contexto real em que essas competências são requeridas. Para promover o desenvolvimento das dimensões expostas pelos acadêmicos e professores é preciso, de fato, integrá-los ao ambiente de ensino em que estas mesmas competências são mobilizadas, neste caso, nas escolas.

Não se pode presumir que esse modelo de atividades pedagógicas, mesmo sistematizadas como PCC, pode consolidar todas as características profissionais apresentadas, entretanto, é possível que nestes casos os acadêmicos iniciem o contato com professores de Educação Física e possam refletir sobre as posturas observadas, que por sua vez, contribuirá na constituição do seu próprio perfil profissional. Esse é um aspecto fortemente vinculado aos saberes experienciais, por isso mesmo, não se findará na formação inicial.

A próxima dimensão da competência é a estética, que envolve a sensibilidade e criatividade do trabalho docente. Para Rios (2010), esta dimensão abarca a subjetividade em movimento na direção de um bem social e coletivo, característica requerida do professor no decorrer da atuação profissional. As unidades de registro que remetem à dimensão estética da competência são apresentadas no Quadro 43.

Quadro 43: Dimensão estética da competência e as características do perfil profissional docente em Educação Física.

CARACTERÍSTICA	ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
Flexibilidade	A19	<i>Ter flexibilidade. Hoje é uma modalidade de trabalho que [...] você tem que se adaptar, saber lidar com diferentes tipos de turma, público, alunos, muitas pessoas com problemas, problemas de comportamento, dispersão, déficit de atenção, mesmo as pessoas que têm as deficiências, você saber trabalhar com a inclusão, que é outro desafio, uma coisa nova pra gente.</i>
Paciência	A27	<i>Ter paciência.</i>
	AB37	<i>Paciência, eu acho que é o principal.</i>
	P18	<i>Ter a paciência.</i>
Amar a profissão	A6	<i>[...] a professora gostava mesmo do que ela fazia, tinha muito amor ali envolvido [...] foi o que eu mais gostei.</i>
	A27	<i>Motivação, força de vontade, gostar do que faz. Se for trabalhar com criança, gostar de criança, gostar de adolescente, gostar de pessoas ao seu redor. Ser uma pessoa extrovertida, não muito tímida, ser uma pessoa que, não topa tudo, mas assim: ‘Vamos fazer isso? Vamos!’, ter iniciativa.</i>
	A32	<i>Acredito que podemos mudar o ambiente em que a gente está a partir do nosso desejo de querer fazer aquele ambiente melhor. [...] As nossas aulas como professores devem ser pautadas nos alunos que a gente tem, e pra isso temos que estar totalmente (...) tem que amar mesmo a profissão. Se a gente não ama a profissão de ser professor e tem aquilo apenas como uma forma de ganhar dinheiro, acredito que você está prejudicando muito o seu aluno.</i>
Relações humanas	A39	<i>Antes eu pensava diferente, eu achava que o professor tinha que ter domínio de conteúdo, hoje eu vejo que não é suficiente só ter o domínio de conteúdo, tem que ter um psicológico muito bom, e tem que saber lidar com o ser humano, tem que ter muito jogo de cintura. [...] Eu acho que são as relações humanas, estão em primeiro lugar.</i>
	A41	<i>Precisa ter primeiro um emocional muito frio, não pode se deixar envolver.</i>
	P6	<i>São competências importantíssimas, de autonomia, relacionamento, criação de vínculos afetivos e profissionais, eu acho que é isso que faz diferença entre um</i>

		<i>profissional e outro. Então se fosse só o conhecimento do conteúdo não bastaria.</i>
	P9	<i>Eu penso que a aula em si não envolve só o conteúdo, você tem que ter posturas adequadas. Então, o perfil de cada professor pode ser positivo ou negativo, o aluno de repente gosta de determinado professor porque ele tem uma metodologia diferente, que te agradou, que combina com você.</i>

É possível perceber que há o reconhecimento de que o perfil profissional dos professores de Educação Física abarcar outros aspectos além das questões técnicas. Para Figueiredo (2004), toda prática social envolve a subjetividade, na qual a experiência está circunscrita, e por isso mesmo, envolve uma diversidade de elementos – passíveis de abordagem nos programas de formação inicial de professores.

As emoções não podem ser ignoradas no processo ensino-aprendizagem. As nuances das relações humanas estão vinculadas à prática pedagógica, já que é inerente ao ser humano ter sentimentos e emoções, expressando-os. Por isso, a formação inicial de professores envolve muito mais além da aprendizagem de conceitos e teorias. Sobretudo, formar professores é formar formadores de seres humanos (TÉO, 2013). Nesse sentido, abordar estes aspectos no processo formativo é relevante, pois ocupa boa parte do trabalho docente.

A dimensão estética está presente no dia a dia da docência, também, na perspectiva dos entrevistados, a flexibilidade, paciência, o amor à profissão e as relação humanas se destacam como importantes características. Todos estes elementos envolvem a subjetividade própria da dimensão estética, e podem ser percebidos pelos licenciandos em situações de observação e acompanhamento da rotina docente no ambiente escolar. Contudo, como os demais aspectos da profissão, demanda apoio de um docente universitário para a problematização dos cenários observados.

As dimensões ética e política serão apresentadas conjuntamente, pois Rios (2010) esclarece que há uma relação estreita entre elas, além disso, são pouco representativas no conjunto das características apontadas pelos entrevistados (Quadro 44).

Quadro 44: Dimensões ética e política da competência e as características do perfil profissional docente em Educação Física.

DIMENSÃO	CARACTERÍSTICA	ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
Ética	Respeito	A9	<i>Se você tiver aprendendo com um bom professor você vai pegar muita coisa boa [...] respeito.</i>
		A33	<i>Disciplina, respeito e ética são muito importantes.</i>
		P18	<i>Precisa uma atitude qualificada, para ser um bom profissional. Desde coisas mínimas, como [...] não ser um discriminador de absolutamente nada.</i>
Política	Responsabilidade	A8	<i>Ter comprometimento [...], responsabilidade com a profissão.</i>
		A9	<i>Disciplina.</i>
		A19	<i>Muita responsabilidade. É uma área que mexe diretamente com o corpo, pode vir a ter lesões, a criança se machucar.</i>
		A34	<i>O aluno, quando vê um professor bom, dedicado, ele se espelha nele.</i>
		P18	<i>Cumprir a palavra radicalmente, rigorosamente, todas as vezes.</i>

A dimensão política envolve os direitos e deveres docentes, enquanto a ética abarca o respeito. Nesse sentido, as características expostas pelos professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física vão ao encontro da ideia das dimensões da competência, que se caracteriza pela pluralidade e complexidade de aspectos integrados ao perfil profissional do professor. Para Marcon (2011), o contato com o contexto de ensino e aprendizagem contribuirá para a contínua estruturação do conhecimento pedagógico e aos poucos irá configurar a personalidade docente e o perfil profissional do futuro professor de Educação Física. Como constituintes desse perfil, as questões de responsabilidade e respeito podem ser percebidas pelos

acadêmicos na formação inicial, desde que sejam oportunizados encontros com as escolas, e mais especificamente, com o trabalho do professor.

De modo mais geral, um dos aspectos citados pelos entrevistados foi o perfil do professor de Educação Física, especificamente, quais particularidades da postura profissional desse docente, caso acompanhadas em situação real, podem contribuir para a formação inicial dos licenciandos.

Quadro 45: Aspectos gerais sobre o perfil docente na área da Educação Física.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A3	<i>Primeiro você vai aprender a postura que tem que ter com o aluno, porque dá para você fazer o teste de todas as formas, se você chegar como uma professora tão boazinha eu acho que eles vão (...): 'Educação Física, deixa aí'.</i>
A15	<i>O perfil do professor é o que a gente mais analisa dentro da escola, acho que esse é o ponto.</i>
A24	<i>Às vezes a gente vê o professor e fala: 'Quero me espelhar nele', ou: 'Não quero'.</i>
P11	<i>As práticas curriculares, quando acontecerem, devem acontecer nesse sentido, de forma que o aluno também possa, por meio do outro professor, perceber a sua condução e a sua forma de atuar no ensino e na prática pedagógica.</i>
P12	<i>Eu costumo falar para os alunos que a gente tem que pegar a coisa boa de cada professor. [...] Como o professor de Educação Física geralmente é muito bem quisto dentro da escola, geralmente ele tem um carisma, alguma coisa assim, que eu acho que pode servir de inspiração para o futuro profissional.</i>
P9	<i>Eu acho que o convívio no dia a dia faz com que você aprenda várias situações e você acabe pegando muitas dicas de relacionamento, de fala, de postura, durante esse momento de convivência com o professor.</i>

Estes fragmentos permitem inferir que há elementos do perfil docente na área da Educação Física que podem ser revelados aos licenciandos por meio de atividades que permitam acompanhar situações de trabalho desse professor. Quando os acadêmicos mencionam suas impressões acerca do trabalho docente, remetem exatamente às aulas da Educação Física escolar, seja como graduandos ou como antigos escolares, isso significa que para compreender maiores nuances da profissão, são válidos outros encontros com esse espaço de ensino, organizados e planejados de modo a contribuir para a qualidade da formação inicial.

Há cursos de Licenciatura que iniciam processos de mudanças curriculares pelas disciplinas ao invés de partir do perfil profissional ou de outro aspecto mais significativo, como a própria formação do professor (SOUZA NETO; SILVA, 2014). Desse modo, espera-se que o processo de reestruturação curricular, caso ocorra na realidade investigada¹¹⁹, contemple debates que veiculem a possibilidade de considerar esse perfil nas atividades curriculares, não só por meio das disciplinas, mas também dos projetos, do ECS e da PCC.

Após apresentar as características que compõem o perfil profissional do professor de Educação Física e daquelas que podem ser aprendidas por meio de encontros com escolas da Educação Básica, na perspectiva dos acadêmicos e dos professores, é possível perceber a diversidade de elementos que podem ser problematizados no decorrer do processo de formação inicial a partir de atividades pedagógicas que envolvam o contexto escolar e apresentem situações problema deste cenário.

A dimensão da competência mais representativa foi a técnica, todavia, todas as outras foram mencionadas por meio de múltiplos aspectos. A dimensão estética foi citada pelas questões que envolvem o amor à profissão, a paciência e as relações humanas; e as dimensões ética e política abarcaram as características de respeito e responsabilidade. Apesar da apresentação dos resultados requerer essa divisão das dimensões, vale destacar que nas entrevistas elas emergiram de modo integrado, assim como se materializam no dia a dia do professor. De acordo com Rios (2010, p. 108-109),

[...] para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos da área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária.

¹¹⁹ Há indícios de organização para iniciar uma reorganização curricular no curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, conforme resultados apresentados no Subcapítulo 5.5.1.

As dimensões da competência são imbricadas e se expressam de modo dinâmico na rotina docente, são repletas de elementos subjetivos e outros mais técnicos, são constantemente revisadas pelos professores – nem sempre conscientemente – pois emergem e se ajustam conforme as demandas que se apresentam. Essa complexidade pode ser abordada nas Licenciaturas, a fim de antecipar aos acadêmicos as características que lhes serão requeridas na atuação profissional, contudo, para isso é preciso que os docentes tenham claro que perfil profissional¹²⁰ pretendem formar, pois essa questão perpassa todas as atividades curriculares, desde seu planejamento até sua execução, além disso, demanda uma postura coletiva no curso, já que as atividades serão diversas, mas precisam estar alinhadas em seus propósitos formativos.

O próximo tópico aborda as impressões dos acadêmicos e professores que remetem às ações organizadas no curso para aproximar os licenciandos do contexto escolar, mas que não se caracterizam pela Prática como Componente Curricular.

5.5.3 Outras ações com a escola

[...] quanto antes ele conseguir entender o contexto escolar, entender o contexto de atuação, melhor será a sua formação. Porque ele já vai tentando se adaptar e conhecer a realidade escolar de uma maneira prévia, então depois o que aparecer será positivo (P11).

Há ações organizadas no curso de Licenciatura em Educação Física investigado que foram mencionadas de modo recorrente ao longo das entrevistas, mesmo não sendo requeridas diretamente. Isso se deu pelo fato de os pontos geradores incluírem questões que remetiam às ações de aproximação entre a Universidade e a Educação Básica durante a formação inicial, desse modo, os agentes recordavam das práticas já existentes no curso para responder as indagações. Nesse sentido, foi necessário um tópico específico para apresentar estes registros.

A subcategoria “outras ações com a escola” é representada por 40 fontes e 85 referências (Figura 41), e inclui as seguintes atividades: Estágio Curricular Supervisionado, iniciação a docência, festivais e eventos, atividades

¹²⁰ O perfil profissional defendido no PPC da Licenciatura em Educação Física/UEM é apresentado e analisado no Subcapítulo 5.1.3.

acadêmicas complementares e projetos de extensão. A Prática como Componente Curricular não foi citada como uma ação organizada no curso.

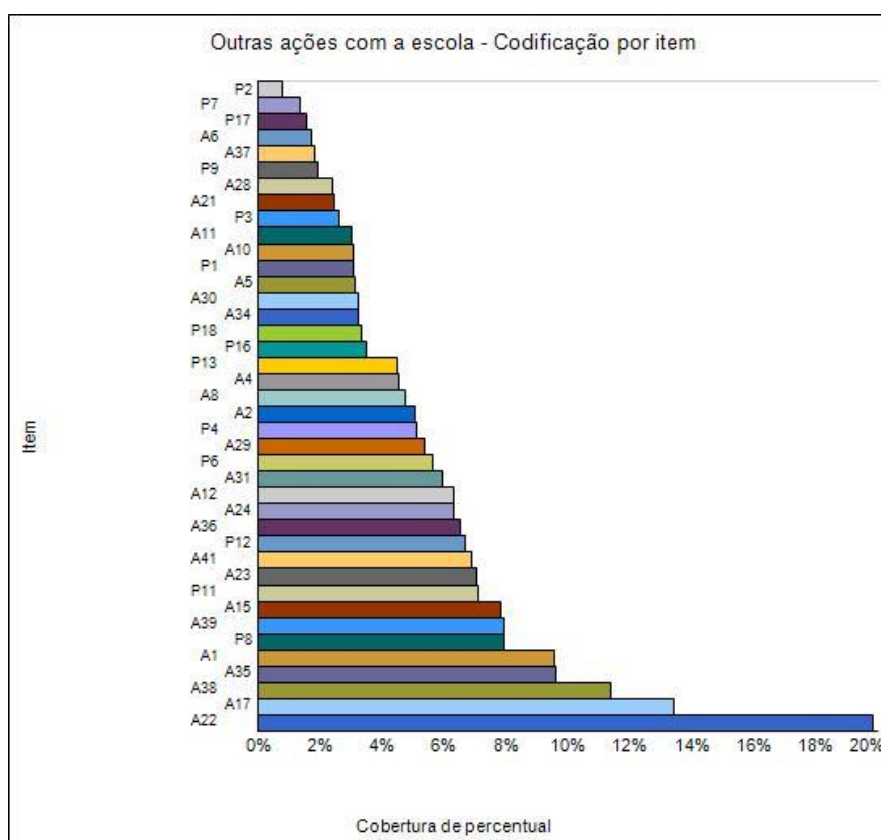


Figura 41: Fontes codificadas para a subcategoria “outras ações com a escola”.

As fontes incluem tanto os acadêmicos quanto os professores, que remeteram às ações de inserção discente em escolas públicas de Maringá. A prática mais lembrada foi o estágio obrigatório, por isso a apresentação destes registros será dividida a partir da perspectiva dos licenciandos, seguida das impressões docentes.

Quadro 46: O Estágio Curricular Supervisionado como ação consolidada com a escola, a partir da perspectiva discente.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A1	<i>Tem o estágio, mas no terceiro e no quarto ano. Seria interessante se nós pudéssemos, nem que fosse observar, até um pouquinho da noção de como é a rotina do professor, como é uma aula de Educação Física na realidade, e outras, como o ambiente escolar, o comportamento dos alunos, o dia a dia mesmo da escola.</i>
A2	<i>Não imaginava que no momento que eu estivesse à frente seria tão difícil [...]. Para os alunos que estão chegando agora na Universidade seria válido conhecer o contexto escolar antes [do</i>

	estágio].
A4	<i>São diferentes realidades. O estágio, mesmo que a gente reclama que são muitas horas, a carga horária, eu acho que não é suficiente, porque teremos outras realidades como professores.</i>
A5	<i>Então conseguiria até não sobrecarregar tanto os últimos anos, porque se ele [o estágio] fosse fracionado, por exemplo, no primeiro ano tu fazes a observação, no segundo ano os professores conseguiriam até lançar situações problema com a utilização dessa observação.</i>
A6	<i>Ir à escola a gente nunca foi, fora o estágio [...] nem queria ter ido ao estágio. Eu estou sendo sincera.</i>
AB11	<i>Tem a parte de observação no estágio, porque a gente tem a observação, depois tem algumas horas de participação, para chegar à direção. Mas ainda sim podia ter algo antes, em outras matérias, para já saber mais ou menos com o que você vai lidar.</i>
AB12	<i>Talvez visitar as escolas, fazer observação (...) isso a gente tem no estágio, mas eu acho que talvez o estágio seja pouco para uma preparação. [...] Eu acho que com a visita na escola conseguiríamos enxergar mais a realidade, condições, bola, quadra; começaríamos a pensar como poderia mudar isso. Porque no estágio a gente chega e já tem essa carência da escola, talvez se tivesse essas práticas conseguiríamos lidar melhor com isso.</i>
A15	<i>Com a Universidade, os estágios proporcionam isso, mas te deixa muito limitado, então você acaba não conseguindo fazer o que quer, fica regrado a uma ordem.</i>
A23	<i>Seria melhor [ir à escola antes do estágio]. Acho que a gente estaria mais preparado para chegar no estágio e conseguir, principalmente, lidar com alunos.</i>
A24	<i>Na escola é bem diferente, agora com o estágio a gente observa tanto o comportamento quanto o material da escola, essas coisas, é bem diferente, não dá para ser real, a mesma coisa. [...] Iria ajudar tanto no estágio [se fosse antes à escola], a gente estaria mais preparado, saberia lidar com algumas coisas.</i>
A30	<i>No primeiro dia de estágio eu fiquei bem perdida, aí o professor tinha que ficar falando: 'Agora é hora de fazer tal coisa, fazer assim (...)'. Seria bem legal ter tido um contato anterior.</i>
A35	<i>No estágio é que acaba vendo mesmo como as coisas acontecem, então, até aí a gente não consegue ter noção, e às vezes fica meio difícil, acaba desanimando.</i>
A38	<i>A gente vai cru para o estágio, vai cru de tudo [...] Em todas as fases [...] tinha que passar um pouquinho por todos para a gente ver, porque é complicadinho. [...] é uma experiência que a gente teria que ter.</i>

As unidades de registro do Quadro 46 emergiram a partir de pontos geradores da discussão sobre a relação entre a Universidade e as escolas, as ações de aproximação com a Educação Básica e o possível desejo dos acadêmicos de ter frequentado este contexto desde o início do curso, antes do ECS. Desse modo, os resultados permitem inferir que há relação positiva entre

a possível PCC e o estágio obrigatório, em que a primeira propiciaria certa antecipação sobre elementos da rotina do professor de Educação Física em escolas públicas e a segunda seria desenvolvida com maior confiança pelos licenciandos.

A Acadêmica 12, por exemplo, defende que visitas a escolas antes do ECS permitiriam uma observação mais cuidadosa das peculiaridades deste cenário, o que ainda poderia provocar reflexões sobre mudanças a favor do ensino. Esta visão é representativa da maior parte dos registros sobre as possíveis relações entre a PCC – sistematizada – e outras ações com a escola. Por outro lado, a Acadêmica 6 revela que não era seu anseio ter realizado o estágio, por isso não esperava ir à escola antes disso.

De modo geral, os licenciandos mostram-se favoráveis a outros encontros com a Educação Básica, que extrapolem o estágio e se complementem a este. Isso é um indício de que o grupo discente seria receptivo à PCC no curso de Licenciatura em Educação Física da UEM, com a ressalva de que esta seja organizada de modo que os objetivos formativos estejam bem delimitados, e que não seja apenas mais uma atividade curricular para cumprir a carga horária. Nesse sentido, as práticas curriculares devem ser prazerosas e formativas ao mesmo tempo; se os acadêmicos sentirem que é uma ação burocratizada, esta não terá significado e não será legítima para os mesmos.

Na pesquisa de Araujo e Leitinho (2014) sobre a PCC em um curso de Licenciatura em Educação Física, os acadêmicos entrevistados que reconhecem esta ação atribuem a sua importância às diferentes experiências em situações reais de aprendizagem, e acreditam que ela possibilita melhor compreensão dos conteúdos abordados nas salas de aula da Universidade. Mais especificamente sobre a relação entre a PCC e o ECS, em pesquisa realizada por Barbosa *et al.* (2013), os autores constataram que os docentes universitários de um curso de Licenciatura confundem estes dois componentes curriculares. É preciso, pois, atentar para o fato de que cada uma dessas atividades deve ter 400 horas na formação inicial de professores (BRASIL, 2015b) e serem complementares, ou seja, juntas precisam compor 800 horas de atividades vinculadas à Educação Básica. Nesse sentido, de acordo com o Quadro 46, os acadêmicos investigados parecem dispostos a participar de

atividades pedagógicas no ambiente escolar antes do estágio supervisionado, as quais podem ser sistematizadas como PCC.

As próximas unidades de registros apresentadas se referem à perspectiva docente sobre as possíveis relações entre a PCC e outras ações com a escola, já desenvolvidas na Licenciatura em Educação Física da UEM. Estes resultados são expostos no Quadro 47.

Quadro 47: O Estágio Curricular Supervisionado como ação consolidada com a escola, a partir da perspectiva docente.

PROFESSOR(A)	UNIDADE DE REGISTRO
P1	<i>Ainda percebo os momentos de estágios regulares, estágio supervisionado, esses momentos; os demais são pontuais.</i>
P2	<i>Mas aí você pensa assim, é a maneira com que eu faço para que ocorra essa prática, claro que os estágios cumprem um pouco esse papel.</i>
P3	<i>As disciplinas esportivas acontecem na primeira metade. A gente acaba perdendo o contato mais próximo com o aluno quando ele chega no estágio. O ideal, então, seria que a gente o acompanhasse na atuação escolar, mas isso não acontece.</i>
P4	<i>Tem que ter a prática na escola sim, pena que não possam pegar mais, porque tem o estágio na Licenciatura [...] só trabalha aquelas horas e acabou.</i>
P8	<i>Hoje a gente tem uma carga horária no estágio que é para ele perceber a dinâmica da escola, a estrutura, organização, o funcionamento. Por que não pode ver desde antes? Por que ele não pode conhecer o planejamento, fazer uma entrevista com o professor?</i>
P9	<i>Se o nosso aluno faz um bom estágio, cumpre as horas, fica presente e auxilia quando for necessário. Obviamente que as portas sempre vão ficar abertas para o nosso estagiário lá, para o nosso aluno.</i>
P11	<i>Acho que é um tema bastante importante para a nossa área [...] os alunos, às vezes, vão ao estágio com medo [...] e eu vejo que as práticas curriculares já contribuem para esse caminho. [...] A escola é algo onde você aprende, onde você ensina, ela é dinâmica; então, com as práticas curriculares o aluno já vai vendo onde ele está pisando, para quando chegar no estágio não ter medo e sim vontade [...]. Eu vejo que as práticas curriculares têm que vir assim, como algo que vá contribuir para formação dele e a vontade dele de ficar na escola, porque se isso não acontecer, ele chegará ao estágio e vai querer cumprir de uma maneira corrida.</i>
P12	<i>Seria bacana, só que já tem o estágio curricular, teria que ser outro (...) parece que tem uma proposta para o ano que vem, de ter uma parte do conteúdo, parte da carga horária destinada a essa visita na escola, para fazer alguma atividade envolvendo os alunos e a escola.</i>
P13	<i>O terceiro ano todo, praticamente na escola, faz o ano todo na escola com uma carga horária expressiva de estágio, então eu penso que, particularmente nas minhas disciplinas, não.</i>
P16	<i>Até onde eu tenho conhecimento, somente no momento do</i>

	<i>estágio supervisionado é que o aluno realmente tem essa possibilidade de estar no campo de atuação.</i>
P17	<i>Hoje a única oportunidade que ele tem para fazer essa vivência é dentro do Estágio, usar esses conteúdos dentro do Estágio. A gente ainda não tem um preparo para que eles atuem de outra maneira.</i>

A ideia mais representativa entre os professores é a de que a PCC pode contribuir com as futuras atividades do ECS, pois pode preparar o aluno para o ambiente escolar e minimizar suas ansiedades quanto aos desafios próprios da profissão docente. Todavia, é preciso ficar claro que a PCC não pode ser caracterizada unicamente como um alicerce para o estágio, em que sua relevância se sustente apenas por introduzir uma atividade já consolidada no curso – o ECS. A proposta é que estas atividades se desenvolvam de modo articulado e se complementem mutuamente, até porque as duas ações podem ser estruturadas e efetivadas durante toda a formação inicial (BRASIL, 2015b). Além disso, não devem ser ações concorrentes no curso, isso significa que é preciso extirpar a ideia de que, se o estágio existe de modo consolidado no curso, outras propostas integradas à Educação Básica são desnecessárias.

Por exemplo, a Professora 13 afirma que os discentes já têm a carga horária do estágio a partir da segunda metade do curso, por isso considera dispensável outras atividades em conjunto com a escola nas disciplinas pelas quais é responsável. Também sobre o estágio obrigatório, alguns docentes mencionam que esta é a única ação mais sólida no curso que aproxima os licenciandos da comunidade escolar, e há quem defenda outras oportunidades para esse vínculo durante o processo de formação inicial dos professores de Educação Física.

Ainda, mais um aspecto citado sobre as possíveis relações entre a PCC e outras ações com a escola foi mencionado pelo Professor 9, e diz respeito à qualidade das experiências com o estágio nas escolas que recebem esta ação curricular, pois caso esta instância de ensino não avalie positivamente as atividades dos estagiários que recebem, há o risco de não aceitarem outras atividades propostas pela Universidade. Ou seja, a qualidade do ECS pode refletir na efetivação da proposta de PCC, e este é um aspecto importante a ser considerado em uma futura organização desta ação.

Práticas curriculares contextualizadas, críticas e reflexivas podem indicar os ideais de formação inicial no plano do discurso, mas por vezes ainda estão distantes de se efetivarem nos cursos, pois há barreiras como o desconhecimento da comunidade acadêmica sobre o significado destas práticas e sobre as experiências bem sucedidas que já estão em andamento (MAFFEI, 2014). É preciso, então, ampliar o debate nas próprias Licenciaturas a fim de estimular propostas de organização da PCC e efetivá-las.

Há festivais ou eventos promovidos por algumas disciplinas durante o curso que também foram mencionados ao longo das entrevistas, como exemplos de atividades pedagógicas que extrapolam o ambiente universitário. As unidades de registro que representam essa ideia são expostas no Quadro 48.

Quadro 48: Festivais e eventos das disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física fora da Universidade.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A28	<i>No primeiro ano teve Socorros, nós fomos ao Corpo de Bombeiros. No Atletismo a gente fez um mini festival.</i>
A29	<i>Isso não poderia ficar somente para o terceiro ano. Poderia acontecer antes, desde a promoção, por exemplo, de eventos, como aconteceu em alguns anos, eventos, dia de recreação, dia do torneio de Atletismo.</i>
A31	<i>Ficou de nossa responsabilidade trazer duas crianças para realizar o evento e alguns colégios também ofereceram para que nós pudéssemos buscar as crianças e trazer pra cá [...]. Então acho que foi o único contato que nós tivemos fora de outra disciplina com alunos de colégio, mas não dentro do colégio mesmo.</i>
A38	<i>Teve um evento de Atletismo uma vez com crianças [...] tinha que montar atividades de atletismo e era como se fosse um megaevento [...] e foi o único contato com crianças que eu tive durante a graduação, foi o único contato.</i>
P18	<i>Esse é um evento que é aberto aos alunos, que eu faço muita questão que eles participem, mas vão eventualmente, também se podem, se querem. Eu também fico atenta aos eventos da cidade.</i>

É possível perceber que os exemplos de festivais ou eventos citados são significativos para a formação inicial, pois propiciam a experimentação de elementos do ensino, todavia, também se constata o caráter pontual e esporádico dessas iniciativas, nesse sentido, não podem ser consideradas como PCC, apesar de sua relevância no processo formativo. Ao identificar a concepção e organização da PCC em cursos de Educação Física, Antunes

(2012) verificou que em uma das IES pesquisadas este componente curricular era integrado às atividades acadêmicas complementares (AAC), que por sua vez, inclui eventos e festivais. Nesse sentido, vale lembrar que as AAC compõem 200 horas na carga horária total dos cursos de Licenciatura, e assim como o ECS, não devem ser confundidas com a PCC, mas articulada a esta.

As demais dimensões que integram a subcategoria “outras ações com a escola” foram pouco representativas no âmbito das entrevistas, por isso são apresentadas conjuntamente no Quadro 49, e incluem: iniciação a docência, projetos de extensão e vivências diretas na escola.

Quadro 49: Outras possibilidades para reconhecimento do contexto escolar.

AÇÃO	ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
Iniciação a docência	A8	<i>Para a Licenciatura o PIBID foi muito importante porque a gente fazia intervenções na escola, além de estudos e reuniões, isso ajudou bastante a pensar em como atuar e lidar com os conteúdos.</i>
	A10	<i>Eu acho que projeto de iniciação à docência seria interessante.</i>
	P13	<i>Os alunos já têm experiências desde o começo do curso, já na educação, nas escolas, ou seja, projetos ou programas, por exemplo, PIBID.</i>
Vivência na escola	A34	<i>A gente teve que aplicar uma aula de ginástica na escola e fazer um relato das coisas que deram certo e das coisas que não deram tão certo assim.</i>
	AB39	<i>Teve no Bacharel. Nós tivemos disciplinas, por exemplo, um evento de Handebol [...], nós fomos duas vezes, uma no meio do ano e outra no final do ano, nas escolas.</i>
Projeto de extensão	P7	<i>Eu entendo que a extensão talvez seja uma situação em que o acadêmico possa se aproximar bastante.</i>

Essas ações que incluem o ambiente escolar por vezes ficam no plano das propostas ou se caracterizam como um meio de afirmar que já existem certas iniciativas para cumprir com o objetivo de aproximar os licenciandos de seu futuro espaço interventivo, por isso, outros trabalhos nesse sentido não seriam necessários no momento. Uma das unidades de registro ainda revela que no curso de Bacharelado em Educação Física há atividades pedagógicas em escolas. Os exemplos do Quadro 49 mostram as ações pontuais no curso,

que, de algum modo, relacionam a Universidade e outros espaços de ensino, de modo que nenhum deles é citado como PCC.

É preciso orientar os docentes que atuam em cursos de Licenciatura sobre o significado da Prática como Componente Curricular e como esta pode ser contemplada nos respectivos currículos de formação inicial, quer seja nas disciplinas ou por meio de algum projeto específico. Desse modo, também os licenciandos precisam conhecer a PCC, para que possam requisitá-la no curso e se comprometerem com o exercício dessa ação, caso efetivada (BARBOSA *et al.*, 2013).

Ficou claro que no curso investigado há ações com a escola, algumas já consolidadas (ECS e PIBID) e outras mais pontuais (vivências de ensino e festivais). Entretanto, a PCC não é uma dessas ações. Por mais que os trabalhos articulados com a comunidade escolar existam, não podem ser caracterizados como práticas curriculares, pois não há um projeto específico para a mesma, alguns professores e quase a totalidade dos acadêmicos desconhecem esse componente e sua exigência em Licenciaturas, além disso, não há sistematização ou proposta já organizada para propô-la no curso.

O próximo tópico diz respeito à possível apreensão dos conteúdos por meio de atividades próximas ao contexto escolar. Mais especificamente, o intuito era saber como estas iniciativas se refletem na qualidade da formação inicial da Licenciatura em Educação Física/UEM e no processo ensino-aprendizagem veiculado neste curso.

5.5.4 Apreensão dos conteúdos

Várias disciplinas que (...) se tivesse a prática, não só a teoria na sala de aula, levar para a prática em uma escola, talvez fosse muito interessante, aprenderíamos muito mais (A21).

A partir dos encontros com a escola, aos professores e acadêmicos foi indagado sobre as possíveis aprendizagens dos conteúdos mobilizados no curso de graduação em Educação Física – Licenciatura, ou como essas oportunidades e outras iniciativas correlatadas refletem na apreensão dos saberes curriculares no decorrer da formação inicial.

Como a complexidade da docência no contexto escolar abarca os processos didático-pedagógicos e a dinâmica da sala de aula, a apreensão desta pluralidade de saberes docentes caracteriza-se como um dos objetivos nos programas de formação para os licenciandos (MARTINY; GOMES-DASILVA, 2011). Nesse sentido, cabe refletir sobre as possíveis estratégias para facilitar ou potencializar essa compreensão dos conteúdos vinculados ao ensino na Educação Básica e os saberes disciplinares da Educação Física.

Conforme a Figura 42, há 29 fontes com unidades de registro na subcategoria “apreensão dos conteúdos”, as quais geraram 48 referências.

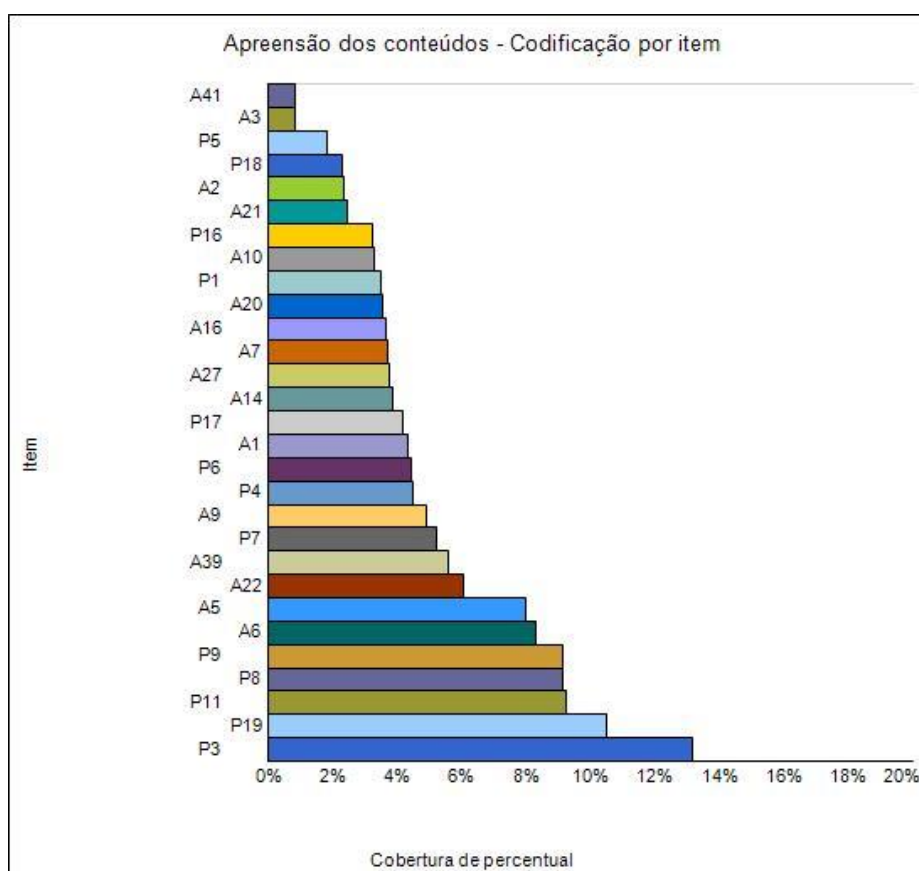


Figura 42: Fontes codificadas para a subcategoria “apreensão dos conteúdos”.

É possível perceber que este aspecto ocupou pouco espaço nas entrevistas, já que mesmo o Professor 3 – quem mais se expressou sobre o assunto – teve pouco mais de 13% de sua fala codificada na subcategoria “apreensão dos conteúdos”. Por outro lado, vale destacar que diversos aspectos foram abordados nas entrevistas, por isso as porcentagens individuais, de modo geral, não são altas. As demais representatividades em cada fonte variaram entre menos de 1% e 10,5%.

Uma das dimensões evidenciada é a oportunidade de aprender os conteúdos durante observações ou vivências de ensino, em momentos de experimentação do trabalho docente. Estas unidades de registro são apresentadas no Quadro 50.

Quadro 50: A apreensão dos conteúdos da formação inicial por meio da experimentação do trabalho docente.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
AB9	<i>Toda vivência tem importância. Todo conhecimento que você tem é bom, porque você estará explicando na sala de aula, às vezes o professor está falando, só que você só terá uma real noção quando estiver lá no meio. Quando está na escola, as crianças estão ali, acontecem coisas que você não aprendeu em sala de aula, então você tem que saber lidar.</i>
A16	<i>Se tivesse tido essa aproximação durante todo o período da graduação você ia pegando as coisas, pegando o jeito, como fazer, como proceder em determinada ação? [...] vai aprendendo enquanto estiver lá dentro. Para começar é ótimo, porque você vai desenvolvendo profissionalmente.</i>
P6	<i>Nesses momentos é que os alunos realmente aprendem, porque eles mesmos dizem: 'Nossa, como foi importante visitar um lugar, ver a realidade, entender o que está acontecendo, porque muda toda a perspectiva'. São nessas horas que a gente coloca em prática, por isso que são práticas curriculares, coloca em prática aquele conteúdo que muitas vezes ali na teoria a gente não consegue dar conta.</i>
P9	<i>Nós temos aula prática e aula teórica, mas é diferente você dar uma aula para os seus colegas de turma e você dar uma aula para crianças na escola. A abordagem é totalmente diferente, é uma experiência muito mais rica, muito mais. [...] eu acho que essas práticas curriculares vêm totalmente contemplar essa relação direta de professor e aluno. Então eu acho muito positivo, veio em boa hora e vai acrescentar em muito a aprendizagem dos nossos acadêmicos.</i>
P16	<i>Quanto mais o aluno estiver inserido no ambiente prático eu acho que a aprendizagem é muito melhor do que ele ficar simplesmente em sala de aula escutando o professor falar.</i>

Por meio das unidades de registro do Quadro 50 é possível inferir que as práticas curriculares podem ser uma importante estratégia para integrar os licenciandos em Educação Física do contexto escolar, a fim de acompanhar as intervenções do professor desta área e até experimentar certas situações reais de ensino *in loco*, o que pode facilitar a compreensão dos conteúdos mobilizados no ensino superior, já que estes estarão *visíveis* e *em movimento*. Apesar de apresentar uma perspectiva dissociativa de teoria e prática, a Professora 6 ressalta que são nos momentos de contato com a realidade

interventiva do professor de Educação Física que os acadêmicos têm a chance de refletir sobre elementos da rotina profissional, por vezes já abordados nas disciplinas do curso, mas ainda pouco significativos e fragilmente compreendidos pelos discentes.

Ao longo da formação inicial dos professores de Educação Física é preciso proporcionar experiências e provocar reflexões, além da apreensão dos conhecimentos que ofereçam suporte à futura intervenção profissional (SILVA JÚNIOR, 2016). Nesse sentido, ações articuladas com a Educação Básica e, ao mesmo tempo, integradas de modo interdisciplinar no curso, podem refletir positivamente na qualidade da formação, já que os conteúdos serão abordados por frentes diversas a partir da relação prática-teoria, ou seja, é um processo ensino-aprendizagem que, de modo concomitante, apresenta os conteúdos em diferentes situações (como é exposto nos materiais científicos e como é desenvolvido pelos professores nas escolas). Ainda, em uma proposta assim organizada, são múltiplos os elementos para problematizar nas salas de aula da graduação, já que a PCC - que tem o acompanhamento constante e direto do docente - tende a provocar a rememoração das propriedades do trabalho docente e incitar novos pontos de discussão na abordagem dos conteúdos específicos.

A oportunidade de sanar dúvidas e discutir situações-problema observadas também foi um aspecto mencionado pelos entrevistados, ao tratar dos possíveis reflexos de práticas curriculares na apreensão dos conteúdos durante a formação inicial em Educação Física – Licenciatura. Estes dados são expostos no Quadro 51.

Quadro 51: A oportunidade de problematizar situações de ensino nas aulas da graduação.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A5	<i>Se essas situações problemas aparecessem antes, a gente conseguiria reter o conteúdo, e quando aparecesse na prática acho que nós já estaríamos preparados [...]. Então se aparecesse antes uma situação problema seria legal.</i>
A14	<i>Eu teria mais possibilidades de tirar minhas dúvidas e explicar como foi, e eu perguntaria o que eu poderia fazer no momento que eu fosse aplicar, ou dar uma regência, uma direção.</i>
A22	<i>Acho que se tivesse essa vivência sempre na aula a gente já poderia chegar aqui, na hora de estudar alguma matéria [...], perguntar para o professor como dar uma aula variada.</i>
P1	<i>Ao visualizar, vivenciar, o aluno questiona e se vê naquele</i>

	<i>papel: 'E quando for eu fazendo isso?', é uma pergunta que normalmente eles pensam, mesmo sendo aluno de primeiro ano. Então, eu penso que ele começa a visualizar o campo de trabalho dele, as problemáticas, seria muito interessante.</i>
P11	<i>Com essas práticas a gente consegue fazer com que o aluno veja os problemas, pense, reflita sobre, escuta, traga para que a gente consiga desenvolver com eles; e aí, quando ele for à escola, outros vão surgir, mas ele estará mais preparado para isso [...]. Eu vejo que as práticas curriculares contribuem nesse sentido, que ele vai à escola, pode observar uma aula de um professor, e depois ele traz para a gente, ele fala: 'Professor, eu observei a aula, vi que ele trouxe alguns elementos que poderiam ser feitos de uma maneira ou de outra maneira, eu vi que o professor atuou de uma forma que eu faria da mesma maneira, aprendi muita coisa, a forma como ele conduziu a aula para que os alunos tivessem envolvidos, a maneira como ele conseguiu conduzir a turma para que alguns alunos fizessem atividade e outros não ficassem dispersos fazendo outra coisa'.</i>

As unidades de registro revelam a viabilidade de os docentes provocarem discussões nas disciplinas pelas quais são responsáveis, que partam de observações ou vivências no ambiente de ensino da Educação Básica e, mais pontualmente, como estas iniciativas podem favorecer a apreensão dos conteúdos, já que instigam a problematização de situações da rotina profissional dos professores de Educação Física, o que exige reflexão dos acadêmicos, que é enriquecida pelo seu caráter coletivo, já que é partilhada na turma. Por sua vez, essa estratégia no processo ensino-aprendizagem direcionada aos discentes pode refletir positivamente na apreensão dos saberes curriculares, pois nessas discussões os conteúdos figuram em cenários reais de intervenção e se apresentam mais concretamente aos futuros professores.

Após analisar os documentos que subsidiam a preparação profissional em Educação Física, Antunes (2012) identificou a ênfase na relação da formação inicial com diferentes contextos de prática profissional, a resolução de problemas advindos de situações reais da prática profissional, o conhecimento advindo da experiência, entre outros elementos. Para o autor, estes aspectos reforçam a indissociabilidade teoria-prática ao longo de todo o curso de graduação e a necessidade de inclusão da Prática como Componente Curricular nos currículos da Licenciatura. Essa perspectiva também é destacada pela Professora 8:

Acho que elas precisam começar urgente [...] porque é uma necessidade formativa. Então, as práticas curriculares acontecerem desde o primeiro ano possibilita tirar o nosso aluno desse casulo teórico, que é totalmente desmembrado. A gente fala muito em ter uma educação não fragmentada, mas hoje o nosso ensino é compartimentado, eu ainda trabalho com disciplinas, portanto, fragmenta os saberes.

Também, outro aspecto favorável levantado pelos entrevistados (Quadro 51), é a simultaneidade da observação, vivência e discussão dos conteúdos. Esta característica permite que as dúvidas referentes às intervenções dos professores de Educação Física nas escolas sejam levantadas, argumentadas e possivelmente sanadas paralelamente ao seu surgimento. No curso investigado, por exemplo, o ECS acontece na segunda metade do processo formativo, e como grande parte das disciplinas já foi concluída, as dúvidas específicas sobre determinados conteúdos acabam se dissipando quase que no mesmo momento em que surgem, já que nesses casos, o mesmo conteúdo se revela aos discentes em momentos distintos (e por vezes até distantes), numa relação teoria e prática desintegrada.

É preciso considerar, entretanto, que uma postura proativa do discente é importante nos momentos de dúvidas, como afirma o Acadêmico 27: “*Nós temos que ir um pouquinho atrás, se não for lá e perguntar, se ficar olhando para o céu, fingir que está observando, ele [o professor] dá a aula e você não consegue perceber nada*”. Também vale considerar que, se as Licenciaturas em Educação Física promoverem situações ativas de aprendizagem ao longo da formação, os discentes se sentirão mais motivados e terão maior autonomia e responsabilidade (ATIENZA *et al.*, 2016).

Caso a PCC seja organizada de modo a percorrer todo o curso, é possível, como demonstram os entrevistados, que haja a observação de detalhes profissionais concomitantemente à abordagem dos conteúdos nas salas da Universidade. Nesse processo a reflexão é instigada, pois os discentes se questionam sobre: a postura do professor de Educação Física; os desafios da estrutura disponível para as aulas; a rotina da escola; o relacionamento com os demais professores, alunos, funcionários e outros agentes da comunidade escolar; as questões burocráticas a serem cumpridas

junto às secretarias de educação; os desafios econômicos e políticos da educação¹²¹; e outros. Ainda, o processo de reflexão envolve a dúvida, a análise do contexto, possíveis estratégias de desvio ou reforço da ação e a atitude (transformada ou não). Todavia, essas operações, na fase de formação inicial, dependem fortemente da mediação dos docentes.

O aspecto didático da intervenção docente também foi lembrado pelos professores e acadêmicos como um conteúdo próprio da Licenciatura que pode ser apreendido por meio da PCC e de outras estratégias de contato com a Educação Básica durante a formação inicial. Estes resultados são apresentados no Quadro 52.

Quadro 52: A apreensão dos aspectos didáticos da profissão docente por meio de contatos com espaços de intervenção do professor de Educação Física.

ENTREVISTADO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A1	<i>No segundo bimestre da disciplina de Didática nós estamos vendo o comportamento do professor e as formas de aula, aí você vai lá e observa como o professor dá aula, qual é o estilo dele, que estilo de ensino que ele utiliza. Eu acho que seria muito legal se a gente pudesse trabalhar dessa forma.</i>
A7	<i>Tem conteúdo que eu não sei como eu vou trabalhar na escola, eu não sei se eu vou ter maturidade suficiente para trabalhar com esse conteúdo na escola, se os meus alunos estarão preparados para aquele conteúdo, se teremos uma estrutura bacana.</i>
P3	<i>Nessas experiências de ensino, especialmente nas turmas de Licenciatura, a gente privilegia o ensinar a ensinar.</i>
P9	<i>Eu acho que até serviria para comparar, se realmente aquele conteúdo de aula é o que acontece nas práticas. [...] isso daria um parâmetro muito bom para o aluno contextualizar: ‘Será que é isso mesmo que deve ser aplicado? Qual seria a melhor maneira, o melhor momento?’, eu acho que seria bastante interessante.</i>
P11	<i>As práticas curriculares contribuem para que o futuro professor consiga ir trilhando o seu caminho como docente [...] eu vejo que a partir de exemplos, a partir de observações, ele vai tendo também referenciais [...] de algo que foi bom, de algo que foi formativo.</i>

¹²¹ “Por exemplo, o aluno está estudando sobre financiamento na educação, as políticas de financiamento, onde isso influencia na questão do plano de carreira, no salário dos professores, porque é um investimento, então porque a gente tem municípios que são vizinhos e têm investimentos diferentes, se é designado que 25% da arrecadação de todo município deveria ser para a educação? Porque em um você tem investimentos na formação continuada e em outros o investimento é só na construção predial? Então, quando eles vão à escola isso se torna palpável” (P8).

Os fragmentos demonstram como a observação e o acompanhamento *in loco* das intervenções profissionais podem contribuir para aprender aspectos didáticos do trabalho docente. Na concepção de um professor de Educação Física investigado por Correia e Ferraz (2010), os elementos didáticos talvez sejam prioritários durante a atuação profissional. Na perspectiva de Valle (2008), os recursos didáticos integram as principais dúvidas no que diz respeito à intervenção de professores. Mais especificamente, Metzner (2011) esclarece que a disciplina de Didática nas Licenciaturas deve proporcionar a compreensão sobre os modos de ensinar, aprender e compreender a realidade.

Abordar os aspectos didáticos da profissão por meio das práticas curriculares pode: minimizar as questões de insegurança quanto ao desenvolvimento dos conteúdos; contribuir na identificação das posturas mais adequadas para diferentes situações nas aulas de Educação Física; e provocar a percepção de como os professores mobilizam os saberes disciplinares da área conforme as faixas etárias, espaços e materiais disponíveis.

Mais pontualmente, o aspecto da rotina e organização escolar foi mencionado por duas professoras como passíveis de serem compreendidos pelos acadêmicos, por meio da PCC ou atividades afins, conforme as unidades de registro do Quadro 53.

Quadro 53: As possibilidades de observação da rotina e organização escolar por meio da PCC.

PROFESSORA	UNIDADE DE REGISTRO
P8	<i>Agora, primeiro ano, segundo ano, o que impede o aluno de entender, por exemplo, como se dá o recreio, quais são as brincadeiras? O que é o recreio? Se você for a um recreio na educação infantil, você vai ver um bando de criancinhas lindas sentadas lanchando, que estão com a tia da merenda. Se você for para as séries iniciais, você vai ver um monte de criança comendo e saindo correndo, brincando no pátio, brincando, brincando, brincando. Se você for para o ensino médio, você vai ver uma mesa de merenda vazia, e 'panelinhas', os famosos grupos dos adolescentes em cantos separados do pátio da escola. Então assim, você começa na educação infantil, vendo todas as crianças lanchando juntas comendo a mesma coisa, todas no mesmo lugar, e aí você chega aqui no final do ensino médio, fechando o ciclo. Então quando o aluno vai ver isso? Quando ele for fazer essa observação. Ele só vai observar na escola.</i>
P18	<i>Os alunos observaram que, por exemplo, a escola que nós</i>

	<i>fomos tem uma grande estrutura de espaço, é muito boa nesse sentido. Mas chamava atenção como existiam tantas regras na escola e não parecia que se justificassem, as regras apareciam antes de qualquer coisa. Talvez eles quisessem ter visto uma proposta pedagógica acontecendo, mas o que aparecia primeiro e mais fortemente eram as regras. Então, se a gente não tivesse ido, não teria esse conhecimento.</i>
--	---

As professoras deixam claro como certas nuances da rotina profissional somente são perceptíveis quando os discentes têm a oportunidade de visualizá-las, ou seja, a apreensão dos conteúdos específicos para a formação inicial do professor de Educação Física pode ser dependente destas iniciativas, que por enquanto ocorrem por meio do ECS e de atividades pontuais de alguns docentes no curso investigado. Para Souza Neto e Silva (2014), a PCC pode atuar como elemento aglutinador e aliar as diversas disciplinas, além de ser um espaço de reconhecimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, pode ser organizada de modo que seja contemplada nos diversos componentes curriculares.

Por outro lado, há perspectivas que divergem dessa defesa da PCC como uma ação que pode contribuir para a apreensão dos conteúdos por parte dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física, conforme A10: *“Como a gente têm muitos conteúdos, não vai aprofundar em nada. A gente consegue passar uma aula, mas às vezes nem é o suficiente para o aluno aprender aquela vivência”*; e AB41: *“Aprendizagem vai ser para a minha vida só, para eu saber me defender, porque estar na escola é uma constante defesa”*.

Os discentes apresentam possíveis reflexos negativos de ações mais próximas à Educação Básica, como a falta de tempo para aprofundar a discussão dos conteúdos (A10) e experiências que podem intimidar as futuras intervenções profissionais (AB41). De fato, em vivências de ensino os licenciandos podem experimentar emoções bastante intensas pela responsabilidade exigida com a aprendizagem dos alunos, organização de tempos e espaços escolares e com as relações que tentam estabelecer junto à comunidade escolar (ISSE; MOLINA NETO, 2016). Nesses casos vale a mediação dos docentes universitários para amenizar os receios quanto ao enfrentamento da realidade profissional.

A condução da PCC envolve esse acompanhamento constante, ou seja, as atividades que a compõem demandam planejamento, suporte e discussão para superar os possíveis embates. Quanto ao aspecto de tempo mencionado por A10, vale ressaltar que essas práticas podem ser administradas conforme as particularidades de cada disciplina, desde que na carga horária total do curso sejam contempladas as 400 horas; portanto, demanda uma reestruturação curricular, a fim de integrar este componente aos demais que estão em vigência.

De modo geral, em relação à possível apreensão dos conteúdos por meio da PCC, os resultados permitem inferir que a observação direta de situações da rotina profissional dos professores de Educação Física permite que alguns conceitos e ideias apresentados nas salas de aula da Universidade estejam mais claros, o que facilita sua compreensão. Ainda, essas iniciativas contribuem para sanar dúvidas e problematizar cenários de intervenção docente de modo estreito à ação, nesses casos são maiores as chances de os acadêmicos estabelecerem relações concretas entre os saberes curriculares e profissionais, ao contrário de adentrarem o ambiente escolar apenas ao final da graduação.

O próximo tópico do capítulo destaca a produção do conhecimento como outro possível reflexo de uma sistematização da Prática como Componente Curricular no curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.

5.5.5 Produção do conhecimento

[...] fazer uma pesquisa sobre esse aluno, com os pais, com as coordenadoras da escola, o que for, mas tem que ter esse primeiro encontro com a escola (P4).

A produção do conhecimento pode ser uma das dimensões na organização da Prática como Componente Curricular, em uma proposta em que os licenciandos registrem suas observações e vivências para problematizá-las na Universidade e produzir textos acadêmicos a partir disso. Este e outros aspectos afins foram mencionados por professores e acadêmicos, totalizando sete fontes e 13 registros (Figura 43).

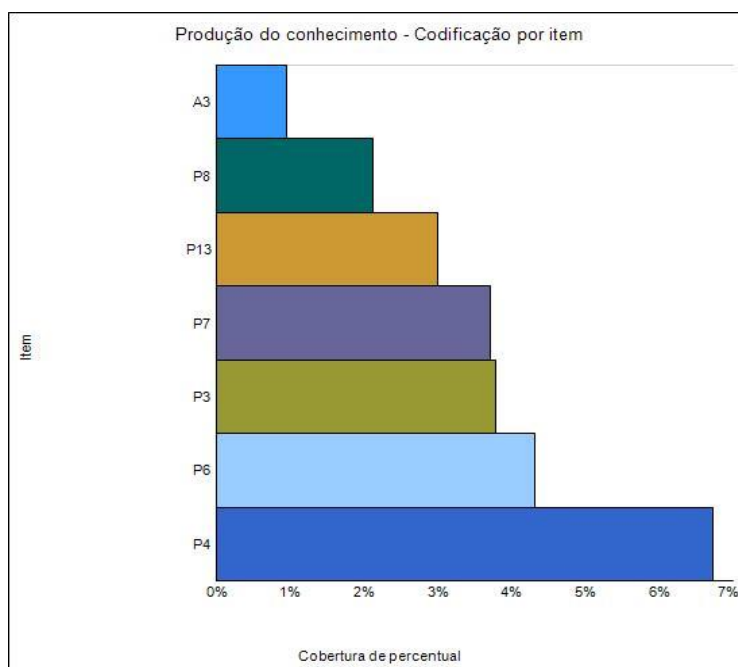


Figura 43: Fontes codificadas para a subcategoria “produção do conhecimento”.

Dos sete entrevistados que falaram sobre a possível produção do conhecimento a partir das práticas curriculares, seis são professores e um é acadêmico, desse modo, foi um tópico explorado quase que exclusivamente pelos docentes universitários. Os pontos destacados incluem o incentivo à pesquisa, o trabalho de conclusão de curso (TCC), os seminários, a metodologia da pesquisa e as investigações sobre as particularidades da Educação Física escolar.

A dimensão que possui mais de uma unidade de registro é o incentivo à pesquisa direcionada ao ambiente escolar, representada pelos fragmentos expostos no Quadro 54.

Quadro 54: As possibilidades da produção de conhecimento por meio de relações com a Educação Básica.

PROFESSOR(A)	UNIDADE DE REGISTRO
P3	<i>Eu procuro incentivar a pesquisa, que eles planejem e apliquem as aulas pensando numa determinada faixa etária e determinado nível de ensino, localizando suas aulas dentro de um currículo, sempre enfatizando que, como componente curricular, os conteúdos da Educação Física têm que se localizar em algum momento da formação dos seus alunos.</i>
P4	<i>Semana que vem já tem que pesquisar e eles apresentam para mim o que eles descobriram na escola.</i>
P7	<i>A pesquisa também, mesmo quando vai coletar dados, você vai à escola de qualquer forma, aproxima-se dessa prática, vai discutir de repente uma coisa específica de uma pesquisa</i>

	<i>qualquer que você esteja fazendo, vai explicar, orientar durante a realização dessa coleta de dados.</i>
--	---

De algum modo os professores indicaram possibilidades de relação entre pesquisas desenvolvidas durante a formação inicial e o contexto escolar. O Professor 3 parece incentivar os acadêmicos a exercitarem a pesquisa durante a realização de suas experiências de ensino (remetendo ao estágio supervisionado), com foco nos saberes curriculares vinculados às intervenções dos professores de Educação Física nas escolas. A Professora 4 relatou ter proporcionado aos discentes uma breve investigação no âmbito escolar para posterior apresentação de suas impressões acerca deste cenário à turma na Universidade. Por sua vez, o Professor 7 menciona que as pesquisas cujas coletas de dados envolvem a comunidade escolar podem ser uma dimensão das práticas curriculares, pois há, de certo modo, exploração desse ambiente por meio de contatos com os agentes escolares.

Em pesquisa realizada por Araujo e Leitinho (2014), uma das atividades de PCC relatada por um dos docentes entrevistado foi a produção de material didático, informação corroborada pelos discentes do mesmo curso de Licenciatura em Educação Física, os quais acrescentaram a elaboração de artigos científicos e seminários. Essa possibilidade também é lembrada pela Professora 13: *“Eu penso que a disciplina de Seminário, em que os alunos desenvolvem pesquisas (...) muitos desenvolvem sobre a escola, ou na escola”*, e explica:

Os seminários são pesquisas, gerais, tanto dentro quanto fora da escola. É possível fazer uma redação e sempre a gente acaba discutindo questões específicas da realidade escolar. [...] é possível que contribua para o desenvolvimento da Educação Física escolar.

A Professora 13 apresenta a perspectiva da pesquisa no e sobre o contexto escolar como contribuição para as aulas de Educação Física neste mesmo espaço social. Nesse sentido, os seminários seriam uma possibilidade de aquecer os debates sobre particularidades da Educação Básica durante a graduação. Ainda, em relação à produção do conhecimento ela menciona os trabalhos de conclusão de curso que veiculam conceitos e práticas da Educação Física escolar. No mesmo caminho, a Professora 4 declara: *“Tem*

que ir à escola, há mudanças lá, então sempre tem o TCC deles”, dentro da perspectiva de estes trabalhos abordarem novos elementos do contexto da escola em relação ao conhecimento já produzido sobre o tema. Outro caminho de pesquisa e encontro com a escola é lembrado pela Acadêmica 3: “No primeiro ano a gente teve uma disciplina, METEP¹²². Tinha que fazer uma pesquisa, e eu fiz no CAP”.

Em pesquisa realizada por Antunes (2012) envolvendo Instituições de Ensino Superior, o autor evidenciou a pesquisa na formação inicial de licenciandos, de modo que todas as IES investigadas a relacionam com o TCC, e/ou com os trabalhos de iniciação científica e com a PCC. Além disso, essas práticas curriculares foram vinculadas aos projetos de extensão e ao ECS; entretanto, o mesmo autor esclarece que estas relações foram apresentadas apenas como possibilidades, isso significa que uma prática investigativa não é de fato estimulada desde o início do processo formativo. Sobre a relação entre a pesquisa e a PCC, a Professora 8 comenta:

As práticas curriculares, eu espero que se confirmem. Eu sou muito otimista, eu acho que dará certo e será benéfico para todos os lados, os alunos vão ganhar muito, mas a escola vai ganhar muito mais. Acho que a gente vai voltar a ter pesquisas na educação, na Educação Física escolar. Eu entendo que as pessoas vão começar a olhar de novo para a área escolar.

Mais pontualmente sobre a PCC, a Professora revela o anseio por sua consolidação e destaca que esta ação poderá gerar benefícios para a formação inicial dos futuros professores e para a comunidade escolar. P8 também apresenta a relação entre este componente curricular e as prováveis pesquisas acerca da Educação Física escolar, além da ampliação dos debates sobre este espaço de ensino. Se a PCC “foi introduzida nos currículos dos cursos de licenciatura com o intuito de romper com uma formação de professores em que a teoria e a prática são trabalhadas de forma dicotômica” (BARBOSA *et al.*, 2013, p. 271), é preciso lançar mão de diferentes estratégias para cumpri-la por meio da relação articulada prática-teoria, a exemplo das pesquisas integradas entre Universidade e escolas.

¹²² Disciplina: “Iniciação à Ciência e à Pesquisa”.

Isso significa que a escola não é uma oportunidade de coleta de dados para as pesquisas realizadas por licenciandos, mas um espaço de ensino repleto de elementos didático-pedagógicos a serem explorados e refletidos por professores e acadêmicos do campo universitário, com a participação ativa dos agentes escolares, que são participantes destas pesquisas, e por isso mesmo, precisam ter claros os objetivos e receber o relatório final dessas investigações. Além disso, as pesquisas devem contar com o acompanhamento e a supervisão de docentes universitários e produzir conhecimentos que de algum modo contribuam com a rotina profissional dos professores de Educação Física na Educação Básica.

A produção do conhecimento pode ser uma dimensão da PCC em cursos de Licenciatura, todavia, deve estar contemplada em projeto próprio para esta ação e caminhar paralelamente à realidade escolar. Coletar dados no ambiente escolar em função de iniciação científica, seminário ou TCC não representa de fato a PCC, pois não são atividades sistematizadas a fim de integrar a carga horária destas práticas, ou seja, não foram pensadas como uma dimensão da PCC no curso investigado, apesar de serem importantes iniciativas para a qualidade da formação inicial.

Retomando os resultados da subcategoria “produção do conhecimento”, é possível perceber que, ao tratar das práticas curriculares durante as entrevistas, foram poucos aqueles que mencionaram as pesquisas e suas divulgações como uma oportunidade de aproximar a Universidade das escolas e iniciar a integração dos licenciandos ao contexto da Educação Básica. Ademais, os poucos fragmentos revelam que as diferentes atividades de pesquisa não são integradas, além de não constituírem uma proposta de Prática como Componente Curricular no curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.

5.5.6 Considerações parciais

Sobre a Prática como Componente Curricular, as unidades de registro permitem inferir que esta não é uma atividade em desenvolvimento no curso de Licenciatura em Educação Física/UEM, ainda, sobre ela não há uma proposta concreta de sistematização e passível de discussão no corpo docente. Como

não existe uma ideia coletiva entre os professores do que sejam essas práticas ou como serão organizadas, o grupo de acadêmicos também não reconhece ou compreende os propósitos formativos dessa ação, que por sua vez, na realidade investigada ainda não é um componente curricular.

Em relação aos elementos conceituais e organizacionais da PCC, os resultados evidenciados incluem a possibilidade de os acadêmicos terem atividades pedagógicas diferenciadas em escolas públicas desde o início do curso, por meio de observações ou mesmo breves vivências de ensino, não idênticas às regências do estágio supervisionado, mas com um caráter mais flexível, com tarefas planejadas e acompanhadas pelos docentes responsáveis. Também foi apresentada a ideia da PCC integrar a carga horária das disciplinas do curso, em que o total de 400 horas seria partilhado entre os demais componentes curriculares a partir de um trabalho coletivo e interdisciplinar. Além disso, todas elas teriam momentos de aproximação com o contexto escolar, aprofundando as particularidades dos conteúdos específicos. A compreensão da PCC como uma preparação para o ECS também foi exposta, no entanto, cabe lembrar que a primeira não pode ser encarada apenas como alicerce para o segundo, pois ambos deveriam ser elementos constituintes dos currículos de formação de professores e complementar-se mutuamente.

Um dos pontos geradores das entrevistas junto os discentes foi a dimensão conceitual da PCC, a fim de investigar como este componente é veiculado no curso e saber se o grupo discente o reconhecia como um ação que deve compor os currículos das Licenciaturas. De modo geral os professores conhecem as práticas curriculares, mas não as abordam junto aos acadêmicos, que claramente não identificam o componente no curso ou como elemento que deve integrar os currículos dos cursos de Licenciatura.

Desse modo, a PCC não está definida e estruturada no curso pesquisado, mas aparentemente há um ruído inicial entre alguns professores que mencionaram a possibilidade de começar uma discussão coletiva e organizar esse componente no currículo. Essa iniciativa pode ser importante para contribuir no processo de formação inicial, já que aproximará os licenciandos de seu futuro espaço interventivo simultaneamente ao trabalho com os conteúdos mobilizados na Universidade, a partir de uma relação

articulada prática-teoria. Uma proposta que caminhe nesse sentido ainda pode produzir reflexos positivos na intervenção dos futuros professores de Educação Física, que possivelmente iniciarão a profissão de modo mais integrado à comunidade escolar, com possível desvio do “choque com a realidade” e com maior discernimento dos conflitos e das possibilidades que compõem o cenário da Educação Básica, reforçando ou evitando certas estratégias de ensino já observadas e/ou vivenciadas neste contexto ao longo da formação inicial.

Sobre as dimensões da competência que poderiam ser alcançadas por meio de atividades da PCC, o aspecto técnico foi amplamente citado por meio de habilidades como: a condução da sala de aula; a organização da turma; o trabalho com diferentes faixas etárias; planejamento; a resolução de questões administrativas; o cuidado com a formação permanente; o relacionamento com os agentes escolares; o domínio dos conteúdos e os aspectos didáticos. A dimensão estética também foi lembrada mediante a necessidade de apreciar a profissão docente, além de ser flexível e paciente nas relações profissionais. As dimensões ética e política foram representadas pelas questões de respeito e responsabilidade. Estes aspectos podem ser conquistados ao longo da atuação profissional, ou seja, não serão contemplados necessariamente no espaço de tempo da graduação, contudo, caso haja proximidade com o futuro ambiente profissional logo no início desse processo, a chance de experimentar a rotina docente poderá aproximar os licenciandos destas propriedades do professor de Educação Física.

Para compreender o possível reflexo do encaminhamento da Prática como Componente Curricular em outras ações de aproximação entre a Universidade e a escola, foi necessário investigar as atividades que estão em desenvolvimento no curso e proporcionam encontros dos acadêmicos com o ambiente da Educação Básica, sendo assim, foram relatadas a iniciação a docência, os festivais ou eventos, as vivências de ensino pontuais ao longo do curso em outros ambientes fora do campus, os projetos de extensão e o estágio supervisionado. Foi constatado que a PCC não é encaminhada no curso investigado e as iniciativas consolidadas, especialmente o ECS, foram lembradas de modo recorrente ao longo da entrevista, pois são os únicos exemplos que os discentes têm para se expressarem acerca desses momentos de encontros com as escolas públicas, ainda, sobre essas atividades os

fragmentos demonstram contentamento dos discentes pela oportunidade de experienciar peculiaridades da profissão.

Acerca da possibilidade de apreensão dos conteúdos veiculados na formação inicial em Educação Física – Licenciatura por meio da PCC ou de outras atividades em desenvolvimento no curso para a experimentação docente, as dimensões destacadas demonstram que os meios pelos quais os professores ensinam nas escolas públicas são sempre observados e permitem compreender estratégias didáticas. Também foi evidenciada a oportunidade de discutir e sanar dúvidas sobre certas posturas do professor de Educação Física, caso os saberes disciplinares sejam abordados de forma concomitante na Universidade e no espaço de ensino básico, ou seja, a apreensão dos conteúdos será mais concreta se os acadêmicos tiverem a chance de problematizá-los a partir da relação articulada prática-teoria, em um movimento mais próximo da realidade interventiva docente e com a mediação constante do professor universitário.

Por fim, a produção do conhecimento foi a dimensão menos explorada pelos acadêmicos e professores como possível reflexo de atividades da PCC. Outras ações de aproximação com a Educação Básica foram indicadas por meio dos trabalhos de conclusão de curso realizados neste ambiente, investigações estimuladas na disciplina de Iniciação à Ciência e à Pesquisa e apresentadas por meio de seminários, além da possibilidade de pesquisa junto às escolas públicas advinda das práticas curriculares.

Mais do que não atender uma norma das diretrizes para a formação de professores, a ausência da Prática como Componente Curricular no curso de Licenciatura em Educação Física pode fragilizar alguns aspectos do processo formativo, com raras oportunidades de atividades pedagógicas no contexto de intervenção, além do estágio supervisionado. Restringir a observação, vivência e discussão de situações problema vinculados à Educação Básica contribui para a conservação dos “choques com a realidade”, a desarticulação entre Universidade e escolas públicas e para a formação de professores que iniciam a profissão desorientados em relação a peculiaridades da rotina de intervenção docente, que inclui ações dentro e fora da escola (como os espaços administrativos do ensino básico, por exemplo).

A PCC é uma forma de articular os diferentes saberes docentes (da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais), já que permite a comunicação entre professores universitários, licenciandos e professores que atuam junto aos escolares. Estes agentes mobilizam os diversos saberes ao longo da formação e carreira profissional, com rotas que permitem revisitá-los nesse processo, inclusive por meio de contatos com professores das diferentes fases profissionais. De fato, essa troca somente é possível por meio do estreitamento na relação entre os ensinos básico e superior, especificamente nas Licenciaturas. As referências dos acadêmicos sobre a profissão se multiplicam quando se diversificam os ambientes e contextos de ensino e aprendizagem, o que também amplia os subsídios de provocação para a reflexão sobre a intervenção profissional e posturas críticas durante as práticas docentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Engendrar o conjunto de conhecimentos que constituirá currículos em cursos de Licenciatura em Educação Física requer um olhar amplo sobre as diversas práticas corporais de que trata a área e, mais que isso, a consideração do contexto para o qual está formando. Uma composição curricular que se pretenda crítica pressupõe uma relação dialética entre o repertório de formulações científicas reconhecidas na área e as novas demandas que cotidianamente emergem nos ambientes de ensino institucionalizados. Portanto, pensar estratégias e planejar ações que possibilitem conhecer de perto a prática docente em escolas são passos importantes para concretizar as propostas curriculares direcionadas à formação de professores.

A compreensão do campo universitário revela-se como um caminho para analisar fenômenos vinculados à formação inicial em Educação Física e para apontar as relações com escolas públicas oportunizadas nesta fase, bem como, as limitações e as condições institucionais que impulsionam ou retardam ações pedagógicas diferenciadas para qualificar o processo formativo. Nesse sentido, a Universidade é um espaço social que precisa ser considerado a partir das relações entre os agentes que o integram e suas disposições, já que este é o contexto em que se desenvolvem os cursos de licenciatura e se apresentam os conflitos a serem compreendidos e discutidos.

A ação pedagógica institucionalizada veiculada em cursos de Educação Física – Licenciatura, entre outros elementos, é conduzida conforme direcionamentos legais e a partir das ideologias dos docentes e de como interpretam os objetivos formativos. Apesar de existirem grupos que não partilham de certos referenciais para subsidiar suas intervenções, o Projeto Pedagógico de Curso deveria representar uma posição coletiva acerca do perfil profissional que o corpo docente pretende formar, de modo a trabalharem conjuntamente para uma formação de qualidade, que vá ao encontro das peculiaridades profissionais. Todavia, as tensões existentes nesse espaço e que marcam a estrutura do campo universitário, podem fragilizar ou inviabilizar iniciativas de diversificação das ações pedagógicas junto aos discentes.

Dentre as ações que têm o potencial de integrar os níveis de ensino básico e superior nas licenciaturas, está a Prática como Componente Curricular. Esse é um elemento integrante das diretrizes para a formação de professores e deveria ser contemplado no conjunto de atividades pedagógicas dos cursos de Licenciatura em Educação Física, contudo, ainda é negligenciado em algumas realidades. Essa lacuna pode prejudicar a qualidade da formação inicial, por restringir o acesso aos espaços sociais de intervenção docente e tornar o cenário da Educação Básica turvo aos olhos dos futuros professores.

O fenômeno investigado nessa pesquisa incluiu a PCC no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, portanto, é um ambiente específico que integrou a análise aqui proposta; ao mesmo tempo, esse recorte espacial possibilitou diversas inferências que revelaram fragilidades no processo formativo e possibilidades de superá-las. Portanto, ao entrevistar professores e acadêmicos envolvidos nessa dinâmica social, emergiram questões importantes – que iniciam com a configuração do campo universitário e alcançam propriedades relacionadas às práticas curriculares.

A partir da análise do PPC da Licenciatura em Educação Física, é possível afirmar que há trechos impulsionando uma relação integrada entre teoria e prática, ao mesmo tempo, no documento a PCC não é mencionada como uma estratégia para aproximar as instâncias de ensino – básica e superior. Vale destacar que essa ação foi citada na distribuição da carga horária do curso, como uma atividade que deveria se concretizar no dia a dia da graduação, mas não há detalhes sobre seu desenvolvimento ou como poderia se efetivar com os demais componentes curriculares.

Ainda por meio dessa análise documental, revelou-se a formação crítica almejada no curso, mas com pouco esclarecimento sobre os caminhos para, de fato, chegar a essa característica. Nesse sentido, não há proposições concretas que subsidiem os planos dos docentes de modo a estruturarem suas atividades disciplinares em conexão com a realidade profissional. Apesar de o PPC não ter caráter impositivo, esperava-se maiores orientações sobre o desenvolvimento das práticas possíveis para aproximar os discentes do ambiente de intervenção.

Em relação à configuração do campo universitário, a expectativa era que tanto professores quanto acadêmicos expressassem elementos constitutivos desse espaço para explicar as atividades pedagógicas em curso, no entanto, os entrevistados pouco remeteram ao perfil profissional almejado pelo corpo docente ou a ações integradas no departamento que estimulassem encontros dos licenciandos com a Educação Básica. Ainda, não foram mencionados fragmentos do PPC ou mesmo das diretrizes para a formação de professores como orientadores das ações. Portanto, há certa desarticulação entre as impressões gerais dos participantes sobre as práticas correntes e o contexto em que se desenvolvem.

A PCC pode ser um instrumento de ruptura com currículos de Licenciatura em Educação Física que pouco impulsionam ou descrevem propostas de aproximação com as escolas públicas, já que esta ação demanda uma organização nesse sentido. Em outras palavras, para de fato consolidar as práticas curriculares é preciso integrá-la ao Projeto Pedagógico de Curso com vínculo aos demais componentes, de modo a esclarecer essa ação como inerente à formação de professores e um caminho para revelar tarefas da rotina profissional. Uma sistematização ainda mais sólida demandaria um projeto próprio para a PCC, em que seriam delimitados seus objetivos e encaminhamentos no curso.

Sobre a formação inicial em Educação Física, os resultados demonstram que esse processo apresenta fragilidades marcadas principalmente pela distância entre Universidade e escolas, com raras oportunidades de aproximação dos conteúdos específicos com as atividades profissionais, e as escassas chances de revisão curricular. As unidades de registro também permitem inferir que a qualidade desse processo formativo está fortemente relacionada à diversificação das vivências de ensino oportunizadas na graduação, ou seja, quanto mais existirem atividades representativas da docência em articulação com os saberes disciplinares, também mais qualificada será a formação inicial, já que os conhecimentos serão abordados concomitantemente nas salas de aula do Ensino Superior e em ambientes da Educação Básica.

Contudo, a partir das unidades de registro dos entrevistados também se destaca a desarticulação entre prática e teoria, além disso, de modo geral

os discentes entendem que, nessa relação, a teoria caracteriza o curso e a prática é relegada principalmente ao estágio supervisionado e aos projetos de extensão. Novamente, aqui a PCC poderia minimizar essa adversidade, pois a proposta é que seja desenvolvida ao longo da formação inicial e de modo interdisciplinar, costurando os saberes de que trata a área.

Como o *habitus* profissional está vinculado às percepções dos acadêmicos sobre a postura do professor de Educação Física durante suas intervenções, as constatações apresentadas revelam que parte dos discentes não pretende atuar na área e aqueles que intenciam continuar nessa profissão destacam suas vivências positivas com a EF escolar, seja como aluno da educação básica ou superior. Desse modo, a experiência com ambientes de ensino pode contribuir para que os futuros professores reflitam acerca do perfil que pretendem constituir como profissionais e decidam manter ou transformar certas práticas interventivas já reconhecidas nas aulas de EF.

As disciplinas do curso investigado e os projetos de extensão também foram abordados no tópico sobre a formação inicial em EF, e realçam o significado de práticas diferenciadas apontadas por professores e acadêmicos para a aprendizagem dos saberes mobilizados no curso. Fica claro como a observação e experimentação dos conteúdos vivos no ambiente escolar podem contribuir para a compreensão sobre os elementos específicos da EF e da profissão docente. Esse é um motivo para que haja chances de ampliar esse repertório de vivências, sendo a PCC uma estratégia para viabilizar essa diversificação.

Investigar as relações com a escola incitadas no curso pesquisado permitiu perceber a posição periférica que ocupam as práticas curriculares nas atividades pedagógicas em desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que os estágios, os projetos e o PIBID são ações que de fato aproximam os licenciandos de seu futuro espaço de atuação profissional, a PCC é exposta por poucos professores como uma ideia a ser discutida no Departamento de Educação Física. Ainda, outro caminho adotado pelos professores na tentativa de provocar aproximações com o contexto profissional é estabelecer relações entre os conteúdos específicos e suas interlocuções com a EF escolar em aulas expositivas – tradicionais ou dialogadas. Apesar de ser uma estratégia importante, depende, em parte, da perspectiva docente em relação à Educação

Básica, cuja abrangência pode ser ampliada caso haja uma ponte que oportunize encontros mútuos entre as comunidades escolar e universitária.

Nesse sentido, as relações com a escola ainda se dão, preponderantemente, por meio do estágio supervisionado. Essas ações em curso (estágio, iniciação a docência e projetos) contribuem para a maior percepção sobre a realidade profissional, mas a partir das entrevistas é possível inferir que ainda não são suficientes para estruturar uma ponte de mão dupla entre a UEM e as escolas públicas de Maringá, em que conhecimentos seriam compartilhados entre os agentes de ambas as instituições de ensino. Foram mencionadas outras oportunidades de relação com a escola durante a graduação, no entanto, são pontuais, irregulares e isoladas no curso.

As aulas simuladas também foram citadas por professores e acadêmicos como um meio utilizado em parte das disciplinas para estabelecer relações entre os conteúdos e a prática profissional. Apesar de esta ser considerada uma iniciativa importante para que os acadêmicos vivenciem o papel do professor de Educação Física, são consideradas práticas distantes da realidade de atuação por não contarem com cenários condizentes com o ambiente escolar e seus desafios.

Considerando que as escolas públicas são repletas de conflitos que vão além dos conteúdos no processo ensino-aprendizagem, a formação docente irá se constituir tanto nas Instituições de Ensino Superior quanto nas instâncias do ensino básico. Ainda, por meio das práticas corporais a Educação Física é um componente repleto de possibilidades didáticas, por isso a importância dos acadêmicos nessa área observarem e vivenciarem diferentes situações de ensino para ampliarem sua visão acerca das possibilidades interventivas da Educação Física escolar. Nesse sentido, a constituição da identidade docente passa não só pelas experiências enquanto alunos na Educação Básica, mas também durante a formação e atuação profissional.

Para compreender os elementos que impulsionam ou retardam a efetivação da PCC ou de outras ações que permitem o contato acadêmico com o contexto escolar, foi necessário questionar os professores e discentes sobre os condicionantes que envolvem Universidade e escola durante essas propostas. Nessa averiguação foram constatadas mais limitações do que possibilidades nas iniciativas de aproximação com a realidade de intervenção

durante a formação inicial. As principais barreiras incluem o seguro demandado nas atividades que extrapolam o campus universitário, a incompatibilidade de horários nos ensinos básico e superior, bem como as exigências da Secretaria Estadual de Educação para trabalhos acadêmicos realizados na Educação Básica. Há aqueles que não reconhecem limitações nesse processo e quem afirme existir flexibilidade por parte das escolas para receber licenciandos em exercício de docência.

Apesar das limitações expostas, há predisposição de professores e acadêmicos para superá-las e a intenção em planejar atividades articuladas com a rotina profissional. Todavia, as impressões dos entrevistados sobre esse tópico esteve muito relacionada ao estágio supervisionado, sendo este um dos indicativos de que a PCC não é uma ação em desenvolvimento no curso investigado, já que não foi mencionada pelo grupo nesse momento. Ao mesmo tempo, os registros sobre as limitações e possibilidades institucionais permitem inferir que não há barreiras intransponíveis para implementar as práticas curriculares no curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.

No último capítulo dos resultados foram abordados elementos próprios da PCC no processo de formação inicial em Educação Física. A partir dos resultados é possível afirmar que esse componente não faz parte das ações em desenvolvimento no curso para que os acadêmicos vivenciem o ambiente escolar durante a graduação. Em relação ao aspecto conceitual, os discentes mostram-se inseguros na tentativa de explicar a PCC e não a relacionam com as diretrizes para a formação de professores, apesar disso, os registros demonstram que o grupo de acadêmicos esperava ter frequentado escolas públicas desde o início do processo formativo de forma regular, com atividades de ensino que extrapolassem o estágio supervisionado.

De modo geral, os professores demonstraram conhecer as práticas curriculares e reforçam a necessidade de regularizá-la no curso para a qualificação do processo formativo, o que ainda depende de discussões no corpo docente e planejamento. Por enquanto, os dados revelam um ruído entre alguns professores para o início da organização desse componente, pois não são todos que aparentam ter ciência dessa proposta no DEF. Ainda, os registros revelam incertezas quanto ao caráter da PCC, que por vezes é compreendida apenas como um alicerce para o estágio, quando deveria ser

encarada como uma atividade com carga horária idêntica a este, em que ambos podem ser desenvolvidos concomitantemente como eixo articulador das ações pedagógicas no curso de Licenciatura em Educação Física.

As poucas oportunidades de experimentação da docência são avaliadas positivamente pelos acadêmicos e professores, revelando-se como atividades significativas no processo de apreensão dos saberes profissionais, especialmente em relação à dimensão técnica da competência exigida em situações de ensino. Assim, quanto mais diversificada e abrangente se apresentar a formação, mais referências sobre a profissão terão os licenciandos, o que poderá contribuir para uma atuação profissional condizente com a realidade do ensino público.

Apesar das normativas sobre a formação inicial de professores que incentivam contatos mais frequentes com o ambiente de intervenção profissional, essa ideia não se efetiva no curso de Licenciatura em Educação Física pesquisado, que preponderantemente destina essa responsabilidade ao estágio supervisionado e ainda não têm consolidadas outras estratégias para que a formação se desenvolva tanto na Universidade quanto nas escolas. As demais ações existentes são pontuais e não alcançam todo o período da graduação.

Nesse caminho, os entrevistados revelaram que seriam importantes outras oportunidades de observação e vivência nas instâncias escolares, desde o início do curso. A Prática como Componente Curricular poderia proporcionar essa experiência e contribuir para descortinar detalhes da profissão que incluem os processos de ensinagem e de aprendizagem, questões administrativas, relações com a comunidade escolar, além dos aspectos econômicos e políticas que envolvem a Educação Básica. São particularidades que somente serão reconhecidas pelos futuros professores ao participarem deste mesmo contexto, ouvindo aqueles que vivem essa rotina e observando sua postura profissional.

Na contramão dessa compreensão sobre a realidade do professor de Educação Física nas escolas, os acadêmicos entrevistados falam de *muita teoria* e sobre a distância entre o que aprendem e as exigências profissionais. Ao mesmo tempo, os acadêmicos demonstram desconhecer a PCC e suas possibilidades para minimizar o *choque com a realidade*. Por sua vez, os

docentes, mesmo que indiquem conhecer esse componente (que ainda não é curricular), ainda não formularam uma proposta para introduzi-lo no curso.

Portanto, é possível afirmar que a PCC não é uma ação legitimada na Educação Física – Licenciatura, já que não é reconhecida e desenvolvida pelos agentes dessa realidade. Esse fato está fragilizando o programa de formação, pois os conteúdos mobilizados nas salas de aula da Universidade, por vezes, pouco representam as situações de ensino em que estes saberes são demandados e os conflitos que permeiam o cenário escolar. Ainda, a partir dos registros é possível perceber que o estágio, individualmente, não pode apresentar muitos detalhes sobre a profissão e, de fato, integrar os acadêmicos ao espaço escolar, por questões que incluem desde aspectos burocráticos até a indisposição dos envolvidos em assumir essa fase como significativa para a formação inicial.

Na realidade pesquisada, a PCC pode ser um ruído na formatação do atual currículo, pois sua organização implicaria a reestruturação dos demais componentes a fim de que haja carga horária destinada a essa ação e que seja desenvolvida de modo interdisciplinar, permeando todo o curso. Essas alterações curriculares seriam provocadas para estabelecer uma ponte sólida entre Universidade e escolas e aproximar estes ambientes de formação docente, o que requer, inicialmente, predisposição do corpo docente, o que parece existir no curso, ou seja, há o início da discussão entre parte deste grupo para instigar uma proposta de PCC no curso de Licenciatura em Educação Física. Essa movimentação inicial que parte do campo universitário pode ter reflexos positivos na qualidade da formação, que contaria com a diversificação de práticas para abordar os saberes disciplinares.

Considerando, ainda, a formação social e o sistema de ensino institucionalizado que permeiam as relações dos agentes vinculados à formação inicial de professores, a PCC pode contribuir para desvelar contradições dessa dinâmica, já que viabiliza a integração dos licenciandos ao contexto da Educação Básica. Ao ampliar o olhar sobre esse sistema há maiores chances de analisá-lo criticamente, desde que haja mediação dos professores universitários e oportunidades de problematizarem as situações observadas ou vivenciadas com a turma no ensino superior.

A partir dessa perspectiva, também é possível e bastante provável que se formem professores conscientes da realidade em que atuam, com recursos didáticos que, em certa medida, partem das práticas oportunizadas no período da graduação. Para que os professores de Educação Física tenham uma postura ativa e autônoma nas escolas é preciso munirlos de referências sobre o contexto interventivo, a partir da diversificação de fontes, o que envolve leituras, observações, vivências, variação de cenários e situações, debates. Nesse sentido, o sistema de ensino precisa ser veiculado nos programas de formação por meio dos aspectos conceituais e experienciais. Em outras palavras, é preciso um olhar mais profundo sobre a formação social dominante do qual o ensino faz parte e a observação direta desse mesmo sistema. Pela imersão nesse contexto e compreensão de seus conflitos, os futuros professores poderão manter ou transformar antigas posturas na área da Educação Física. Compete aos cursos a oferta de subsídios para que essas escolhas sejam, de fato, conscientes.

Cabem aqui algumas proposições sobre uma possível sistematização da Prática como Componente Curricular, já que esta requer um espaço específico no currículo. Portanto, considero importantes as seguintes considerações sobre essa ação:

- Reflexão/problematização da PCC em seus objetivos e importância à formação inicial;
- Ter um planejamento específico que delimite seus objetivos e encaminhamentos;
- Cumprir 400 horas, de modo que sejam distribuídas equitativamente ao longo do curso;
- Integrar todos os demais componentes curriculares, de modo que ocupe uma porção de cada ementa;
- Apresentar caráter flexível, no sentido de que não haja extensa documentação a ser preenchida e assinada;
- Contar com o acompanhamento dos professores universitários;
- Contemplar atividades em diferentes espaços da Educação Básica: escolas, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Núcleo Regional de Educação;

- Contemplar as diversas atividades pelas quais passam os professores: reuniões pedagógicas, formaturas, distribuição de aulas, cursos, conselho de classe, reuniões com os pais, grêmio estudantil, associação de pais e mestres, eventos culturais, registro de classe, planejamento de aulas; etc.;
- Proporcionar o contato com a comunidade escolar: professores, pedagogos, diretores, pais, alunos;
- Proporcionar investigações sobre os projetos e programas oportunizados pelo Ministério da Educação (e/ou outros) e desenvolvidos nas escolas, com abordagem dos aspectos administrativos e pedagógicos;
- Estimular problematizações que partam dos cenários observados ou vivenciados, com debate de situações-problema;
- Fortalecer a relação prática-teoria, por meio da comunicação entre os conteúdos específicos e a atuação profissional.

Alterações curriculares são desafiadoras, contudo, um ruído que indica a intenção de novas propostas já é o início para esse processo de releitura e reestruturação do programa de formação. Esse é o caso do curso de Licenciatura em Educação Física investigado que, apesar de não efetivar a PCC, apresenta os primeiros sinais de disposição para organizá-la. Há a lacuna desse componente curricular e prejuízo para a aproximação dos futuros professores com o ambiente interventivo, mas caso esse hiato seja preenchido poderá haver avanços no processo de formação inicial em EF no caminho de qualificá-lo e posturas docentes possivelmente condizentes com os desafios profissionais apresentados.

No curso de Licenciatura em Educação Física os contatos com as escolas públicas se restringem ao estágio supervisionado e as demais oportunidades nesse sentido não alcançam todos os discentes. Esse fato prejudica a qualidade do processo formativo, pois reduz a percepção dos futuros professores acerca da complexidade que envolve a profissão docente na Educação Básica e não impulsiona posturas ativas e autônomas diante do contexto interventivo. A Prática como Componente Curricular é uma estratégia para aproximar as instâncias de ensino, mas não é legitimada ou efetivada no curso investigado, o que suprime as chances de diversificar e ampliar os encontros com a escola.

7. REFERÊNCIAS

ALCALÁ, David Hortigüela; PUEYO, Ángel Pérez; RÍO, Javier Fernández. Entender y enseñar la educación física en la formación inicial del profesorado: estudio de caso en España y Costa Rica. **Movimento**, v. 22, n. 4, p. 1049–1062, 2016.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7–31, 2014.

ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes curriculares para a formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação? **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 44–54, 2014.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba, PR: Autores Associados, 1998.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

ANTUNES, Alfredo Cesar. **A dimensão prática na preparação profissional em educação física**: concepção e organização acadêmica. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

AQUINO, Orlando Fernández; BORGES, Maria Célia. Políticas públicas, formação de professores e didática: resultados de uma triangulação. **Inter-Ação**, v. 39, n. 1, p. 199–214, 2014.

ARAUJO, Raffaella Andressa dos Santos; LEITINHO, Meirecele Calíope. Reflexões sobre a prática como componente curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 89–103, 2014.

ASSIS, Renata Machado de; BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 1, n. 3, p. 36–50, 2011.

ATIENZA, Rodrigo; *et al.* La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. **Movimento**, v. 22, n. 4, p. 1033–1048, 2016.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Intervenção pedagógica em educação física escolar: um recorte da escola pública. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 316–330, 2016.

BARBOSA, Alessandro Tomaz; *et al.* Concepção de alunos e professores sobre a Prática como Componente Curricular no curso de formação de professores de Ciências e Biologia. In: **Congresso Internacional sobre investigação em didáctica de las ciencias**, 2013, Girona/ES, Anais... Girona/ES, 2013. p. 270–275, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 343–360, 2008.

BETTI, Mauro. Educação Física. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 424.

BISCONSINI, Camila Rinaldi. **Formação inicial para docência**: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; FLORES, Patric Paludett; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Formação inicial para a docência: o Estágio Curricular Supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. e2702, p. 1–13, 2016.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 347–359, 2016.

BORGES, Cecília. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BOULOS, Guilherme. De que lado você está? Reflexões sobre a conjuntura política e urbana no Brasil. **Motrivivência**, v. 2, n. 48, p. 7-14, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Homo Academicus**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013a.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014a.

_____. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Brasília, DF, 1961.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução 03**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

Brasília, DF, 1987.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 2783427841, 1996.

_____. **Lei 9.696**, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02** de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 0058**, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, DF, 2004b.

_____. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. vol. I. Brasília: CAPES, 2010.

_____. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF,

2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Plano Municipal de Educação**: caderno de orientações. Brasília, DF, 2014b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação - CONAE 2014**: documento referência. Brasília, DF, 2014c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02** de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 21 set. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Plataforma Brasil**. Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

BRAU-ANTONY, Stéphanie. Programas de ensino de Educação Física e profissão docente: retrato da situação na França. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679–684, 2006.

CARLINI, Alda Luiza. E agora: preparar a aula... In: SCARPATO, Marta (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 133.

CARVALHO, Márcio Henrique de. **O mal-estar na educação**: a natureza do trabalho docente - entre o sofrimento e o ressentimento. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CASEY, Ashley; FLETCHER, Tim. Trading places: from Physical Education Teachers to Teacher Educators. **Journal of teaching in Physical Education**, v. 31, n. 4, p. 362-380, 2012.

CAVALCANTE, Gustavo Oliveira Wolf. **A narrativa ficcional como método no ensino de sociologia**. 2015. 55 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

CHAVES-GAMBOA, Márcia; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa na educação física**: epistemologia, escola e formação profissional. Maceió: EDUFAL, 2009.

CHRÓINÍN, Déirdre Ní; O’SULLIVAN, Mary. Elementary classroom teachers’ beliefs across time: learning to teach Physical Education. **Journal of teaching in Physical Education**, v. 35, n. 2, p. 97-106, 2016.

CLATES, Daniela de Moura; GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. O PIBID e o

percurso formativo de professores de educação física. **Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 53–68, 2015.

CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Competências do professor de educação física e formação profissional. **Motriz**, v. 16, n. 2, p. 281–291, 2010.

COSTA E SILVA, Ana Maria. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

COSTA, Nicole Faria; TIAGO, Graziela Marchi. A Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática do IFSP. **Revista Univap**, v. 22, n. 40, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DESBIENS, Jean-François. Mutações dos contextos socioeducativo e socioprofissional e desenvolvimento dos saberes profissionais no ensino da educação física. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 224.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação docente**, v. 2, n. 2, p. 83–93, 2010.

_____. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 203–218, 2011.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; *et al.* Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em educação física. **Motriz**, v. 14, n. 3, p. 310–319, 2008.

FÁVARO, Paula Evelise; NASCIMENTO, Glaucé Yara do; SORIANO, Jeane Barcelos. O conteúdo da intervenção profissional em educação física: o ponto de vista de docentes de um curso de formação profissional. **Movimento**, v. 12, n. 02, p. 199–221, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ/Inep, 2001.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 62, p. 9–24, 2009.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em Revista**, v. 1, n. 32, p. 215–232, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Espaço Currículo**, v. 8, n. 3, p. 306-316, 2015.

FERREIRA, Jociene Bianchini; ANDRADE, Maria Celeste de Moura. Formação

continuada de professores universitários: a experiência da primeira turma de pós-graduação em docência universitária do UNIARAXÁ. **Evidência**, v. 11, n. 11, p. 69-80, 2015.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89–111, 2004.

FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 4, p. 605–618, 2008.

_____. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Rev. Bras. Educ. Fis. Esporte**, v. 24, n. 4, p. 507–523, 2010.

GAL-PETITFAUX, Nathalie. Saberes e ação situados: uma análise das práticas de ensino de educação física. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 57–67, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GHILARDI, Reginaldo. Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Motriz**, v. 4, p. 1–11, 1998.

GORDO, Margarida do E.S. Cunha; SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; MOREIRA, Wagner Way. **A história da Educação Física no Brasil e suas bases legais**. Belém, PA: Açaí, 2014.

ISSE, Silvana Fensterseifer; MOLINA NETO, Vicente. Estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: produções científicas sobre o tema. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. 1–16, 2016.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel de Souza. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Revista Movimento**, v. 21, n. 1, p. 111–123, 2015a.

_____. **Por uma revolução na prática de ensino: o Estágio Curricular Supervisionado**. Curitiba, PR: CRV, 2015b.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285–317, 2015.

KRAVCHYCHYN, Claudio; *et al.* Educação Física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.

14, n. 1, p. 107–118, 2011.

KRÜGER, Leonardo Germano; KRUG, Hugo Norberto. Licenciatura em Educação Física: concepções a partir da vivência experienciada dos professores do ensino superior em seu percurso formativo. **Revista Movimento**, v. 15, n. 1, p. 51–70, 2004.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Os cursos de pedagogia formam professores dos anos iniciais do ensino fundamental? In: DALBEN, Ângela; *et al.* (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239–277, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109–119, 2004.

LUCKMANN, Luiz Carlos; BERNART, Eliezer Emanuel. Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos. **Revista Unoesc e Ciência**, v. 5, n. 2, p. 211–220, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81–109, 2005.

LUIZ, Igor Câmara; *et al.* Investigação, narrativa e formação continuada de professores de educação física: possibilidades para uma prática colaborativa. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. 1–17, 2016.

MACHADO, Thiago da Silva; *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 129–147, 2010.

MAFFEI, Willer Soares. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de educação física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 229–244, 2014.

MAFFEI, Willer Soares; VERARDI, Carlos Eduardo Lopes; PESSÔA FILHO, Dalton Müller. Formação inicial do professor de Educação Física: produções acadêmicas entre 2005-2014. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 146–163, 2016.

MAGALHÃES, Ricardo Rodrigues; TAVARES, Caroline Stéphanie Campos Arimateria; MAGALHÃES, Andreza Maria Batista do Nascimento. Plano Nacional de Educação (2014-2024): reflexões sobre a gestão democrática e educação profissional. In: **Congresso Internacional de Educação e Inclusão**, 2014, Campina Grande/PB, Anais... Campina Grande/PB, 2014. p. 1-10, 2014.

MÄKELÄ, Kasper; HIRVENSALO, Mirja; PETER, Whipp. Determinants of PE teachers career intentions. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 34, n. 4, p. 680–699, 2015.

MALDONADO, Fernando Larrea. Classes sociais no papel, classes mobilizadas e lutas pela classificação em Pierre Bourdieu: uma discussão em diálogo com o fazer-se

sa classe de E. P. Thompson. **Prelúdios**, v. 4, n. 4, p. 47-64, 2015.

MARCON, Daniel. **Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física**. 2011. 574 f. Dissertação (Doutorado em Ciências do Desporto) - Universidade do Porto, Porto/Portugal, 2011.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 776–787, 2010.

_____. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 3, p. 497–511, 2011.

_____. O conhecimento do contexto na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 4, p. 633–645, 2013.

MARCON, Daniel; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 1, p. 11–25, 2007.

MARQUES, Fabíola Borel; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em Educação Física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 30, 2014.

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. “O que eu transformaria? Muita Coisa!”: os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 22, n. 4, p. 569–581, 2011.

_____. "Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?" O medo da docência no estágio supervisionado em educação física. **Motrivivência**, n. 40, p. 51-66, 2013.

MASETTO, Marcos Tarcísio; GAETA, Cecília. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, v. 8, n. 2, p. 4–13, 2012.

METZNER, Andreia Cristina. O papel da didática na formação dos professores de Educação Física: A opinião dos discentes. **Conexões**, v. 9, n. 1, p. 166–193, 2011.

METZNER, Andreia Cristina; CESANA, Juliana; DRIGO, Alexandre Janotta. Diretrizes Curriculares Nacionais e a Educação Física: levantamento das produções acadêmicas e científicas dos últimos 10 anos. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, p. 747–757, 2016.

MEZZAROBBA, Cristiano. A formação de professores de educação física: tensões e possibilidades do professor-reflexivo e do professor-pesquisador. **Corpoconsciência**, v. 20, n. 1, p. 109–123, 2016.

MILANI, Amanda Gabriele; DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos atitudinais no currículo de Educação Física do estado de São Paulo. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 2, p. 448–461, 2016.

MONTEIRO, Albêne Lis. Formação, didática e pesquisa nos cursos de formação de

professores. **Cocar**, v. 10, n. 19, p. 94–120, 2016.

MONTENEGRO-SERON, Juliana. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020) e suas inter-relações com a Pós-Graduação em Educação Física no Brasil**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

MONTIEL, Fabiana Celente; PEREIRA, Flávio Medeiros. Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 22, n. 3, p. 421–432, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Os currículos que formam professores de educação física e a Síndrome de Estocolmo: explicações para o choque com a realidade. **Educación Física y Deporte**, v. 33, p. 51–71, 2014.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física. **Movimento**, v. 11, n. 1, p. 171–182, 2005.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BUENO, Belmira Oliveira. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educ. Pesqui.**, p. 1–16, 2013.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PALMA, José Augusto Victória. **Educação Física e a organização curricular**. 2. ed. Londrina, PR: Eduel, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIEROBON, Jonas Renato Donizeti. **Educação do campo no Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**: tramitação do projeto de lei nº 8035/2010. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PORATH, Margareth; *et al.* Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de educação física. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 203-222, 2011.

REAL, Gisele Cristina Martins. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 2, n. 5, p. 48–62, 2012.

REGO, Teresa Cristina; MELLO, Guiomar Namó de. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: **Conferência Internacional - Desempenho dos professores na América Latina**: tempo de novas prioridades, 2002, Brasília/DF, Anais... Brasília/DF, 2002, p. 3-36, 2002.

REZER, Ricardo. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... **Motrivivência**, n. 28, p. 38–62, 2007.

_____. Formação inicial em educação física para quê? In: **XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2013, Brasília/DF, Anais... Brasília/DF, 2013. p. 1–13, 2013.

_____. **Educação Física na Educação Superior**: trabalho docente, espistemologia e hermenêutica. Chapecó, SC: Argos, 2014.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a prática**, v. 11, n. 3, p. 319–329, 2008.

RIKARD, G. Linda; KNIGHT, Sharon M. Obstacles to professional development: interns' desire to fit in, get along, and be real teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 16, n. 4, p. 440–453, 1997.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RISTOFF, Dilvo. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. 2 ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 1, p. 51–64, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**, v. 12, n. 13, p. 105–126, 2005.

ROZENGARDT, Rodolfo. Pensar las prácticas de formación de profesores en Educación Física. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 281-295, 2006.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel de Souza. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 42–60, 2016.

SALLES, William das Neves; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física. **Rev. Bras. Educ. Fis. Esporte**, v. 29, n. 3, p. 475-486, 2015.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 267-280, 2006.

SANTANA, Inácia. Práticas pedagógicas diferenciadas. **Revista Escola Moderna**, v. 8, n. 5, p. 30-33, 2000.

SANTOS, Wagner dos; *et al.* A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. 1–17, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos

de ocasião. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2 ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

SILVA, Bruna Santos; GODOI, Maria Margareth Siqueira. A formação do habitus docente pelo viés do PIBID. **Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p. 12–21, 2015.

SILVA, Melissa Fernanda Gomes da; SOUZA NETO, Samuel de Souza. **Os saberes docentes na história de vida do professor de educação física**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SILVA, Sheila Aparecida Pereiras dos Santos; *et al.* Atividades acadêmico-científico-culturais na formação profissional de educação física. **Motriz**, v. 18, n. 1, p. 92–103, 2012.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da; *et al.* Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da Resolução CFE nº 03/1987. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, p. 1–14, 2016.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de educação física**. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2016.

SOARES, Carmen Lúcia; *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES JÚNIOR, Néri Emilio; BORGES, Livia Freitas Fonseca. A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física. **Movimento**, v. 18, n. 2, p. 169–186, 2012.

SORIANO, Jeane Barcelos; LARA, Larissa Michelle. Pós-graduação em Educação Física UEM/UEL : experiências e desafios de um programa associado. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 17, n. 1, p. 69–74, 2012.

SOUZA, Isabela Soares de; LAZZAROTTI FILHO, Ari; MONTEIRO, Daniel Silva. A busca pelos saberes sociais na formação de professores em Educação Física: uma análise das atividades complementares dos egressos da FEFD. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 164–175, 2016.

SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flavia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 311–324, 2016.

SOUZA NETO, Samuel de; SILVA, Vandeí Pinto da. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 889–909, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TÉO, Carlos Eduardo. **Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL**. 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 040/97**. Aprova Regulamento de Projeto de Extensão Universitária e revoga as Resoluções nº 055/88-CEP e 150/90-CEP. Maringá, 1997.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 009/2010**. Dispõe sobre o componente Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de graduação e pós-graduação lato sensu da Universidade Estadual de Maringá e revoga a Resolução nº 027/2005-CEP. Maringá/PR, 2010.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 024/2015**. Aprova o Regimento Interno do Projeto PIBID-UEM: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e revoga a Resolução nº 025/2014-CEP. Maringá, 2015a.

_____. Conselho Interdepartamental. Centro de Ciências da Saúde. **Resolução nº 102/2015**. Aprova novo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física - Licenciatura - Turno Integral. Maringá, 2015b.

_____. Conselho Interdepartamental. Centro de Ciências da Saúde. **Resolução nº 103/2015**. Aprova nova Matriz Curricular e o Plano de Disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física - Licenciatura - Turno Integral. Maringá, 2015c.

_____. Conselho Interdepartamental. Centro de Ciências da Saúde. **Resolução nº 111/2015**. Aprova nova Matriz Curricular e o Plano de Disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física - Licenciatura - Turno Noturno. Maringá. 2015d.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 117-134, 2007.

_____. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 94-108, 2008.

_____. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Diálogo Educacional**, v. 13, n. 334, p. 411-437, 2013.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; NEIRA, Marcos Garcia. Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 783-794, 2016.

ZANK, Cláudia; *et al.* O curso de especialização em docência para educação profissional: inovando para formar, formando para inovar. **Competência**, v. 4, n. 1, p. 11-26, 2011.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida; *et al.* Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, p. 568-582, 2013.

ZUIN, Antonio Alvaro Soares. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 417-427, 2003.

APÊNDICES



Apêndice I

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES

- ✓ Atuação como professor(a) do DEF/UEM.
- ✓ Atuação na Pós-Graduação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL).
- Disciplina(s).
- Conteúdos da(s) disciplina(s) e a relação com a escola.
- Limitações institucionais e visitas às escolas.
- Limitações institucionais e os professores da Educação Básica na Universidade.
- Carga horária da(s) disciplina(s) e vivências nas escolas.
 - Visitas às escolas e a observação/vivência dos conteúdos na realidade escolar.
- A Prática como Componente Curricular (PCC) e a aprendizagem dos conteúdos.
- A PCC e as outras ações de aproximação entre a Universidade e a Escola.
- A PCC e as dimensões da competência.
- A PCC e a formação inicial em Educação Física – Licenciatura.
- Outras considerações.

Apêndice II

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DISCENTES

- ✓ Motivos – Licenciatura
- ✓ Atuação profissional
- ✓ Bacharel
- ✓ IC / Projetos de extensão
- Vivências/Observações nas escolas.
- Percepção dos conteúdos na realidade da escola.
- Conhecer a rotina da Educação Básica antes do ECS.
- Relação entre a PCC e o ECS.
- Dimensões da competência docente.
- Relação teoria-prática no curso de Licenciatura em Educação Física.
- Relação Universidade-Escola.
- Termo “Prática como Componente Curricular”.
- Outras considerações.

Apêndice III

MATRIZ DO ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DOCENTES		
OBJETIVO GERAL: Analisar a Prática como Componente Curricular no processo de formação inicial em Educação Física – Licenciatura no intuito de perceber ações de aproximação entre universidade e escola que favoreçam a qualificação dessa formação.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INDICADORES	QUESTÕES NORTEADORAS
Descrever elementos da configuração do campo universitário e da formação inicial de professores.	Apresentação das relações que se estabelecem no campo universitário a partir das disposições de seus agentes, e o reflexo dessa organização na formação inicial de professores. Interpretação de textos do sociólogo Pierre Bourdieu para a compreensão de elementos do campo universitário.	Como se organiza o campo universitário em relação à disposição dos agentes e seus capitais? Quais são as relações entre a organização do campo universitário e o encaminhamento das ações na formação inicial de professores? Como se relacionam as instituições Universidade e Escola na formação inicial de professores?
Verificar a apresentação da Prática como Componente Curricular no projeto pedagógico do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Estadual de Maringá.	Análise do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.	A partir da indicação de 400h destinadas à PCC nos cursos de licenciatura (Resolução CNE/CES 2/2015), como essa ação é proposta no projeto pedagógico da Educação Física – Licenciatura?
Identificar o encaminhamento de ações institucionais da referida Universidade que proporcionam aos discentes vivências em escolas da Educação Básica, a partir da realidade do curso de Licenciatura em Educação Física.	Estratégias de aproximação entre o acadêmico de Licenciatura em Educação Física e seu futuro espaço interventivo – escola, a partir dos diversos componentes curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> • Com quais componentes curriculares o(a) senhor(a) trabalha? • Os conteúdos desse(s) componente(s) curricular(es) permitem estabelecer relações com a realidade escolar? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em caso positivo, isso é feito? ✓ De que forma? • Há limitações institucionais para levar os discentes às escolas da Educação Básica para vivenciar os conteúdos? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em caso positivo, quais? • Há limitações institucionais para convidar professores da Educação Básica para participar de aulas na universidade? • O(a) senhor(a) considera viável destinar parte da carga horária do(s) componente(s) com o(s) qual(is) trabalha para levar os discentes até a escola? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em caso positivo, como seria feito? ✓ Em caso negativo, indique o(s) motivo(s). • O(a) senhor(a) já levou sua turma à escola na tentativa de aproximar os conteúdos da realidade escolar? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em caso positivo, conte como realizou essa ação.
Compreender o reflexo do encaminhamento da Prática como Componente Curricular em outras ações de aproximação entre a universidade e a escola.	A organização da Prática como Componente Curricular no Departamento de Educação Física para o curso de Licenciatura e seu reflexo na compreensão dos conteúdos pelos acadêmicos. Efetividade de ações institucionais que proporcionam a comunicação entre Universidade e Escola.	<ul style="list-style-type: none"> • O(a) senhor(a) pensa que as práticas curriculares podem facilitar a compreensão dos conteúdos? • Além das práticas curriculares, o(a) senhor(a) pode citar outras ações oportunizadas na universidade para aproximar o discente da futura realidade de trabalho? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em caso positivo, quais?
Investigar a relação entre a experiência docente de licenciandos em Educação Física e a qualidade de sua formação inicial.	Relações entre as vivências de ensino na escola e a qualidade da formação inicial para acadêmicos de Licenciatura em Educação Física.	<ul style="list-style-type: none"> • O(a) senhor(a) acredita que, depois de acompanhar a realidade escolar durante o processo de formação inicial, o futuro professor: <ul style="list-style-type: none"> ▪ teria capacidade de lidar com os conteúdos durante a atuação profissional? ▪ atuaria com autonomia? ▪ atuaria de modo participativo? ▪ atuaria a partir do princípio do respeito, na dimensão da realização de um bem coletivo? • Considerando todo o processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física, como o(a) senhor(a) percebe a PCC?

Apêndice IV

MATRIZ DO ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DISCENTES		
OBJETIVO GERAL: Analisar a Prática como Componente Curricular no processo de formação inicial em Educação Física – Licenciatura no intuito de perceber ações de aproximação entre universidade e escola que favoreçam a qualificação dessa formação.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INDICADORES	QUESTÕES NORTEADORAS
Descrever elementos da configuração do campo universitário e da formação inicial de professores.	Apresentação das relações que se estabelecem no campo universitário a partir das disposições de seus agentes, e o reflexo dessa organização da formação inicial de professores. Interpretação de textos do sociólogo Pierre Bourdieu para a compreensão de elementos do campo universitário.	Como se organiza o campo universitário em relação à disposição dos agentes e seus capitais? Quais são as relações entre a organização do campo universitário e o encaminhamento das ações na formação inicial de professores? Como se relacionam as instituições Universidade e Escola na formação inicial de professores?
Verificar a apresentação da Prática como Componente Curricular no projeto pedagógico do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Estadual de Maringá.	Análise do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UEM.	A partir da indicação de 400h destinadas à PCC nos cursos de licenciatura (Resolução CNE/CES 2/2015), como essa ação é proposta no projeto pedagógico da Educação Física – Licenciatura?
Identificar o encaminhamento de ações institucionais da referida Universidade que proporcionam aos discentes vivências em escolas da Educação Básica, a partir da realidade do curso de Licenciatura em Educação Física.	Estratégias de aproximação entre o acadêmico de Licenciatura em Educação Física e seu futuro espaço interventivo – escola, a partir dos diversos componentes curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> • Durante a graduação você já visitou alguma escola? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em caso positivo, em quais circunstâncias (estágio, projeto, disciplina...)? E como ocorreu? ✓ Em caso negativo, você gostaria de ter visitado? Por quê? • Você acredita que há dificuldades para visitar escolas durante a graduação? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em caso positivo, quais? ✓ Em caso negativo, por quê? • Como você percebe a relação teoria-prática no seu curso? • Você gostaria de ir à escola com certa frequência, durante a graduação, para visualizar a rotina da Educação Básica? Por quê?
Compreender o reflexo do encaminhamento da Prática como Componente Curricular em outras ações de aproximação entre a universidade e a escola.	A organização da Prática como Componente Curricular no Departamento de Educação Física para o curso de Licenciatura e seu reflexo na compreensão dos conteúdos pelos acadêmicos. Efetividade de ações institucionais que proporcionam a comunicação entre Universidade e Escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Durante a graduação você já ouviu o termo “Prática como Componente Curricular”? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em caso positivo, explique. • Você pensa que, visitando algumas escolas desde o início da graduação, é possível facilitar as ações do estágio e da sua futura atuação como professor? Por quê?
Investigar a relação entre a experiência docente de licenciandos em Educação Física e a qualidade de sua formação inicial.	Relações entre vivências de ensino na escola e a qualidade da formação inicial para acadêmicos de Licenciatura em Educação Física.	<ul style="list-style-type: none"> • Para a qualidade da sua formação inicial, você considera importante ter contatos com a escola desde o primeiro ano do curso? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em caso positivo, como você gostaria de vivenciar esses momentos (semanalmente, mensalmente, em uma ou mais disciplinas...)? ✓ Em caso negativo, por quê? • Você pensa que, depois de acompanhar a realidade escolar durante o processo de formação inicial, já como professor teria a capacidade de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ lidar com os conteúdos durante a atuação profissional? ▪ atuar com autonomia? ▪ atuar de modo participativo? ▪ atuar a partir do princípio do respeito, na dimensão da realização de um bem coletivo? • Como você percebe as vivências nas escolas – se oportunizadas pelas disciplinas – em relação a outras práticas (como o estágio ou o Pibid, por exemplo)?

Apêndice V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ruídos no campo universitário para o encontro com a escola”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL-UEM e é orientado pelo professor Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar a Prática como Componente Curricular no processo de formação inicial em Educação Física – Licenciatura no intuito de perceber ações de aproximação entre universidade e escola que favoreçam a qualificação dessa formação. Para isto a sua participação é muito importante, e se daria da seguinte forma: responder uma entrevista semiestruturada que será gravada apenas em áudio, com um roteiro elaborado pelos pesquisadores, que inclui perguntas sobre o tema da pesquisa. Informamos que parte do seu tempo será ocupada, mas que durante qualquer momento da coleta dos dados você poderá recusar a responder as questões da pesquisa sem qualquer tipo de prejuízo pessoal, e ainda, que estamos disponíveis para quaisquer dúvidas. Por se tratar de uma pesquisa descritiva, realizada por meio de entrevista, respeitando o anonimato dos envolvidos, a participação no estudo acarretará em dispêndio de tempo relativamente curto para a coleta dos dados, a previsão de desconfortos/riscos é mínima, o risco é semelhante àquele sentido num exame psicológico/educacional de rotina. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são: colaborar com a produção do conhecimento da Educação Física, no sentido de oferecer elementos para se analisar e discutir a formação inicial de professores nessa área e as práticas de aproximação entre a universidade e a escola. Posteriormente, o relatório final da pesquisa - como tese de doutorado - estará acessível na Biblioteca Central da Universidade Estadual de Maringá. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de esclarecimentos complementares, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....

declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Camila Rinaldi Bisconsini, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Camila Rinaldi Bisconsini

Endereço: Rua Professor Itamar Orlando Soares, 383, apto. 201, Zona 07, Maringá/PR. CEP: 87020-270.

(44)99702-5598 / camibisconsini@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br