

O trabalho pedagógico do professor como eixo articulador da formação, da pesquisa e do ensino do professorado de educação física

VICENTE MOLINA NETO

GIOVANNI FELIPE ERNST FRIZZO

LISANDRA OLIVEIRA E SILVA

Resumo: Este texto propõe uma reflexão sobre a formação do professor e da professora de Educação Física, a partir das experiências docentes dos autores nesse contexto. Nesse sentido, resgata diferentes iniciativas tomadas no programa de formação docente da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o intuito de responder tanto às políticas de formação docente quanto às orientações profissionalizantes que foram sendo paulatinamente integradas no referido programa. O artigo aborda questões relativas ao trato com o conhecimento no âmbito da disciplina Prática de Ensino, à relação teoria e prática, à pesquisa como princípio norteador dos estágios, dentre outros aspectos.

Palavras chaves: Trabalho Pedagógico. Formação Docente. Prática de Ensino e Pesquisa.

Education work as a articulator axis of training, research and teaching of physical education

Abstract:

This paper proposes a reflection on the physical education teacher education (PETE), from the teaching experiences of the authors in this context. Accordingly, rescues different initiatives in teacher education program at the School of Physical Education (ESEF) Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) in order to respond to the the teachers education policies, such as the professional guidelines that were steadily integrated into the program. The article discusses issues related to dealing with knowledge within the discipline Teaching Practice, the relationship between theory and practice and the research as a guiding principle of the stages, among other aspects.

Key Words: Pedagogical Work. Teacher Education. Research and Teaching Practice.

1. Introdução

Focalizamos nesse capítulo a Prática de Ensino que estudantes da Licenciatura em Educação Física realizam como estágio obrigatório na Educação Básica. A partir de nossa experiência como supervisores dessa atividade docente na Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, e utilizando o entendimento de trabalho como eixo articulador do ensino e da pesquisa em Educação organizamos este texto em três blocos. O primeiro trata de uma discussão sobre as finalidades da Prática de Ensino na formação do professorado e uma breve descrição de estratégias didáticas que

consideramos inovadoras, isto é, uma aproximação ao problema de conhecimento, em que procuramos abordar as conexões possíveis entre a pesquisa e a prática de ensino. Em seguida, propomos uma discussão teórica sobre o tema do trabalho pedagógico, um diálogo com as referências bibliográficas e o que a área de conhecimento da Educação Física tem dito sobre o assunto em periódicos nacionais. Finalmente, analisamos os efeitos das estratégias didáticas utilizadas na perspectiva de estudantes de Educação Física que realizaram, recentemente, sua Prática de Ensino em escolas de Ensino Fundamental da cidade de Porto Alegre, procurando compreender as relações entre teoria e prática. Encerramos o texto com uma tentativa de síntese. Assim, pensamos que os leitores poderão encontrar alguma proposição que estimule o desenvolvimento de novos estudos sobre tal assunto.

Sendo a Prática de Ensino uma etapa importante para a Formação Inicial do professorado de Educação Física, para complementar nossas reflexões e examinar o que a comunidade científica tem dito sobre esse assunto, realizamos uma busca sobre a produção de conhecimento na área de Educação Física, em três revistas científicas brasileiras¹ e nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizados entre os anos de 2001 e 2006². Embora os resultados da busca tenham sido baixos, isso não quer dizer que o assunto não seja pesquisado. Parece-nos que a comunidade científica tem se preocupado com esse assunto de forma secundária, quando relacionado a outros focos de interesse.

Encontramos três artigos na Revista Movimento. Foram escritos em 2004, 2006 e 2008. O primeiro tratou de sistematizar conhecimento, a partir da análise dos relatórios escritos por estudantes sobre a Prática de Ensino, procurando compreender a visão dos estudantes sobre essa disciplina. O segundo teve como objetivo principal verificar o ponto de vista dos docentes de um curso de formação profissional sobre diversos aspectos da

¹ *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* (Universidade de São Paulo/Brasil), *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (Editada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE: Entidade científica que congrega pesquisadores e pesquisadoras da área de Educação Física/Ciências do Esporte, ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e *Revista Movimento* (Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

² Procurado pelos descritores *Estágio*, *Estágio Supervisionado*, *Estágio Curricular*, *Prática de Ensino* e *Formação Inicial em Educação Física* nenhum artigo foi encontrado, tanto na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, quanto na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Porém, encontramos três artigos na Revista Movimento, entre os anos de 2004 e 2008. Dezoito trabalhos científicos foram apresentados no CONBRACE.

intervenção profissional. E o terceiro, tratou de investigar as causas da indisciplina na escola e nas aulas de Educação Física, na perspectiva dos estagiários do curso de Formação Inicial. Já os trabalhos apresentados no CONBRACE trataram de visibilizar temas diversos: estágio supervisionado como mediador da relação teoria-prática, reflexões distintas sobre a formação dos educadores, políticas de formação profissional em Educação Física, análises de currículo de Formação Inicial na perspectiva de estudantes de Educação Física, dentre outros.

A análise preliminar dos resumos dos trabalhos publicados na Revista e apresentados no Congresso mostrou que, embora as temáticas relativas a estágios supervisionados e práticas de ensino em Educação Física na Formação Inicial apareçam, de forma predominante, nos Anais do CONBRACE, esta reflexão ainda não tomou forma de artigo científico, com vistas à produção e circulação de conhecimento desta comunidade científica sobre essa temática. A partir disso, essa constatação nos fez refletir que a literatura existente sobre esse tema não é suficiente para dar conta da problemática vivida nos cursos de Formação Inicial, e, do mesmo modo, que as reflexões sobre esses assuntos se fazem necessárias, tanto nos contextos dos cursos de formação, quanto nas escolas em que essas práticas se realizam. Assim, o objetivo deste texto, é narrar como estão sendo estruturados os estágios em um programa de formação docente específico e compreender como os sujeitos envolvidos no processo de formação (estudantes de Graduação, supervisores, docentes das escolas, entre outros) articulam suas aprendizagens a partir dessa experiência de formação.

2. Algumas experiências inovadoras na Prática de Ensino em Educação Física na ESEF/UFRGS³ (Brasil)

Desde o ano de 1990 estamos envolvidos com a Supervisão de Estágio, em outras palavras, com a Prática de Ensino que estudantes do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul realizam na Educação Básica como requisito obrigatório para obter o título de *Licenciado em Educação Física*. Ora acumulando essa tarefa com o ensino da disciplina *Futebol – Fundamentos*, ora de modo concomitante com a disciplina *Cultura Docente e Formação de Professores* no Programa de Pós-Graduação em

³ Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ciências do Movimento Humano (Mestrado e Doutorado) da Escola de Educação Física desta Universidade.

Desde aquela época, já nas primeiras aulas, nos preocupamos com o caráter disjuntivo entre o acúmulo de formação intelectual que os estudantes recebem durante o curso de formação com essa “prática”, ou seja, a dissociação entre a fundamentação teórica desses estudantes no curso de Licenciatura e sua atuação nas aulas de Educação Física no Ensino Básico. Sobretudo, nos causava apreensão a perspectiva terminalista da Prática de Ensino no currículo de Formação Inicial dessa especialidade docente e, especialmente, a escassa capacidade de reflexão e decisão sobre o que ensinar e o como ensinar demonstrada pelos estudantes durante o estágio, evidenciando, desse modo, pouca criatividade para inovar e desenvolver um ensino crítico-reflexivo no transcurso do processo educativo nas turmas em que assumiam a docência. Em síntese, a pouca prática de pensar a própria prática (FREIRE, 1997).

Desde então, discutimos a experiência do estágio, na Formação Inicial, como um espaço que possibilite o desenvolvimento da autocrítica e da reflexão a partir da prática, tratando de pensar sobre o que se faz e procurar alternativas para os problemas encontrados durante a Prática de Ensino, buscando, assim, a articulação entre pesquisa e formação a partir da experiência do estágio, pois concordamos com o objetivo de Hernández (1999) de transformar “[...] a reflexão sobre a prática em um núcleo privilegiado da formação docente. [...] Neste processo trabalham juntos [docentes e estudantes] e se envolvem em um diálogo comum em que ambos constroem novos conhecimentos e realizam uma aprendizagem compartilhada” (p. 46).

Embora orientando e supervisionando a atuação de estagiários em todos os níveis de Ensino, concentramos nossas ações nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas da região periférica da cidade de Porto Alegre (Rio Grande do Sul/Brasil). Cremos que nessas séries, de modo especial na quinta série, devido às características pessoais dos estudantes, à configuração dessas turmas no que se refere à faixa etária, aos níveis de aprendizagem e à mudança na organização do ensino, há um conjunto de variáveis e problemas docentes que desafiam os estagiários a encontrar estratégias didáticas originais e os estimulam a ter atitudes e procedimentos criativos e inovadores para alcançar seus objetivos de ensino e de formação. Essas ações vão se constituir para os estudantes de Educação Física em aprendizagens significativas, isto é, aquelas aprendizagens que proporcionam a integração do conteúdo aprendido na experiência vivida aos conceitos, às experiências e às estruturas de

conhecimento que já possuem. Dessa forma, os estudantes realizam uma aprendizagem significativa quando conseguem relacionar, seja de modo individual ou coletivamente, o conhecimento da experiência docente com seu conhecimento prévio.

Arroyo (2008) destaca a relação entre memória-cultura docente e a formação de professores quando reflete sobre as propostas de formação brasileiras, que não levam em conta a cultura, a memória, os valores, as identidades pessoais, os itinerários interiores subjetivos dos sujeitos nos processos de formação. E sim, priorizam a cultura escolar e disciplinar, os condicionantes estruturais e organizativos, as condições espaciais, temporais em que se produzem e reproduzem os valores, condutas, identidades e culturas docentes e discentes. Nas palavras do autor: “Cada vez mais conhecemos que nos processos educativos entram em relação sujeitos humanos, educadores (as) e educandos (as) que sendo humanos carregam culturas, memórias, valores, identidades, universos simbólicos, imaginários para os cursos de formação e para os processos de ensinar-educar-aprender” (p. 505).

Assim, no intuito de não perder na memória a lembrança do processo e do produto do trabalho pedagógico e para estimular os estudantes a refletir sobre sua prática docente e transformar as aprendizagens de sua experiência discente e de sua experiência docente em saberes docentes (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991; TARDIF, 2002), desenvolvemos um conjunto de ações para incentivar os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física a refletir criticamente e aprender com a própria prática, e, a partir delas, procuramos refletir sobre o lugar da supervisão pedagógica e da prática reflexiva durante a realização do estágio. Entre elas destacamos:

- a) Antes do estudante de Educação Física estabelecer o primeiro contato com a escola e com a turma na qual realizará o estágio, é estimulado a escrever uma *carta* a um de seus professores de Educação Física da época em que cursou o Ensino Fundamental, cuja ação pedagógica tenha marcado, de modo positivo ou negativo, as aulas de Educação Física que vivenciou na escola. Podemos chamar essa ação de um primeiro nível de reflexão. O objetivo é propor que esse estudante traga para o tempo presente o que está guardado na memória, isto é, as lembranças das aulas de Educação Física e o significado que tiveram os fatos, as relações interpessoais e as aprendizagens elaboradas nessas aulas. Valemo-nos de sua história de vida para que o próprio sujeito construa conhecimento pedagógico, trazendo para o plano consciente seus saberes inconscientes. De modo especial, essa ação possibilita que o próprio estudante identifique que efeitos as aulas de Educação Física do Ensino Básico produziram durante sua passagem pela Licenciatura em Educação Física e

de que modo essas ações passadas se constituirão em referências pedagógicas para sua atuação futura como docente de Educação Física. Esse é um dos momentos em que começam a aparecer as incongruências e as inconsistências do currículo de Graduação em Educação Física e a forte influência da experiência discente na formação do professorado. Ayoub (2005) destaca as percepções e memórias da Educação Física escolar de professoras que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental, a partir da análise de cartas escritas em cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão de uma Faculdade de Educação do Estado de São Paulo/Brasil e observa que: “[...] quando iniciávamos uma discussão sobre a educação física na escola, a maioria das alunas/professoras traziam lembranças sobre a sua vivência pessoal, as quais vinham encharcadas de alegrias e frustrações, conceitos e preconceitos” (p. 2262). Destaca ainda que a opção pelo formato de carta se constituiu como uma “[...] possibilidade de deixar que as idéias fluíssem de forma mais solta, mais pessoal, atenuando as dificuldades de escrita que encontramos freqüentemente nos cursos de formação de professores” (p. 2262).

- b) Ao mesmo tempo, os estudantes são convidados a “abrir” um *diário de campo* antes de sua chegada à escola, nesse caso, o campo de trabalho ou o trabalho de campo, uma vez que para nós, a escola e a sala de aula ainda são os melhores “laboratórios” para investigar, produzir, sistematizar e fazer circular conhecimento pedagógico. Procedimento bastante utilizado pelos antropólogos e etnógrafos, esse diário resulta, ao mesmo tempo, em um lugar no qual o estudante registra em detalhes suas ações pedagógicas com a turma, as dificuldades enfrentadas no trato do conhecimento e com os estudantes, as tomadas de decisões e, ainda, como uma espécie de “amigo crítico”, um interlocutor que o escuta em silêncio. Do mesmo modo, nesse diário, relatam seus sentimentos, emoções e idéias que lhes passam pela cabeça e que precisam tomar forma e ser discutidas antes de serem postas em prática. Nele, o estudante deve planificar suas ações e subsidiar suas atitudes, ou seja, no diário igualmente é descrito o que o estudante pensa em desenvolver em sua prática de ensino, “antes da aula”, e posteriormente, é registrado o que desse planejamento conseguiu, de fato, realizar. É importante destacar que só o estudante, autor do diário, e seu supervisor de estágio têm acesso ao conteúdo do mesmo. Além disso, esse diário será fundamental para o estudante refletir sobre sua prática docente, e, se constituirá em um importante instrumento de coleta de informação para elaborar conhecimento próprio.

c) Diferente de outras propostas em que, ao final de sua Prática de Ensino, os estudantes devem elaborar um relatório descritivo do que realizaram durante sua estada na escola, o terceiro procedimento realizado pelos estudantes os estimula a pensar sobre o que fazem e o que fizeram nas escolas. Neste procedimento, que resulta dos dois anteriores, eles agregam aos aspectos descritivos a atividade hermenêutica. Nesse caso, os estudantes escrevem um *ensaio* sobre sua Prática de Ensino, narrando e interpretando esse fragmento de sua história de vida a partir de um problema de investigação identificado durante o período do estágio, que seja possível compreender de modo crítico, com as evidências produzidas no extrato da história de vida narrada na carta ao seu professor, no diário de campo e nas fontes bibliográficas revisadas livremente segundo interesses do estudante. É importante destacar dois desdobramentos desses ensaios: 1) Muitos desses são fontes principais das Monografias de Conclusão de Curso de diversos estudantes e de algumas publicações realizadas sobre a temática em periódicos da área de conhecimento ou apresentações em eventos científicos (ARAÚJO; MOLINA NETO, 2008; OLIVEIRA, SILVA; MOLINA NETO, 2008; OLIVEIRA; MOLINA NETO, 2008). 2) Ao mesmo tempo, essa proposta de ensaio se constitui como uma atividade inicial de pesquisa e produção de conhecimento. Entendemos que a pesquisa, como prioridade da Educação Universitária, deve estar conectada com o Ensino e com a Extensão. Dessa forma, a reflexão e a análise a partir dessas experiências, discutidas tanto com estudantes que realizam suas práticas de ensino nas escolas, quanto com estudantes nos processos de orientação para realização de Monografias de Conclusão de Curso e na formação como Bolsistas de Iniciação Científica, têm mostrado que esse contato inicial do estudante com a pesquisa, através de bolsas de iniciação científica, ou, por aproximações pessoais a Grupos de Pesquisa da Universidade, emerge da necessidade, evidenciada pelos próprios estudantes, de vivenciarem outras experiências “para além das possibilidades oferecidas na Formação Inicial”. Outro aspecto evidenciado pelos estudantes é o questionamento de sua própria formação, no que se refere à aprendizagem de conceitos/conteúdos/metodologias de forma ampla e superficial, relacionada tanto à atividade de pesquisa, quanto à construção da docência. Do mesmo modo, discussões que aproximem esses dois fazeres são ainda práticas pouco abordadas no espaço formativo.

Pensamos que a produção do conhecimento no, sobre e para o trabalho pedagógico a partir da disciplina de Prática de Ensino pode se concretizar em alternativas para refletirmos sobre uma Formação Inicial pautada nas demandas que a realidade social das escolas

apresenta, tanto para a formação dos professores quanto para as necessidades educacionais. Sublinhamos, ainda, que mesmo sem um formalismo exacerbado, esse conjunto de procedimentos vai se caracterizar como um processo de pesquisa em sala de aula, além de estabelecer nexos entre a teoria e a prática, conforme apregoa a recente legislação brasileira sobre a formação de professores para o Ensino Básico.

Uma tendência importante das atuais pesquisas em Educação é a ênfase na descrição e análise do trabalho pedagógico nas escolas. Esta tendência, surgida principalmente a partir da década de 1980, não só apresentou inovações metodológicas importantes, como constituiu um conjunto de dados que permitem uma compreensão da dinâmica atual da escola. Nessa caminhada é importante, no entanto, distinguir prática de conhecimento, já que a prática determina o conhecimento mas não é, em si mesma, o conhecimento. Como afirmou Kopnin (1978, p. 171):

Não se pode incorporar incondicionalmente a prática ao conhecimento como degrau deste. A importância da prática no conhecimento seria apenas diminuída e o prático perderia sua especificidade e a diferença radical que o distingue do teórico, caso se considerasse a prática apenas como degrau, como momento do movimento do conhecimento. É porque a prática é a base, o fim e o critério de veracidade do conhecimento, que ela não é conhecimento mas determina a atividade radicalmente diversa dele. Por isso seria errôneo inserir a prática no conhecimento, sobretudo no pensamento.

A teoria e a prática são categorias filosóficas que designam os aspectos espirituais e materiais da atividade objetiva sócio-histórica de homens e mulheres: conhecimento e transformação da natureza e da sociedade. A teoria é resultado da produção material que forma os fins da atividade e determina os meios de sua consecução e que existe como noções em desenvolvimento sobre os objetos da atividade humana. Nessa perspectiva, não se enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do ator social, como experimento do científico, mas como atividade e, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana e, ao mesmo tempo, como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem à transformação do mundo.

3. O Trabalho Pedagógico como Princípio Educativo

O trabalho como princípio educativo refere-se, de uma maneira mais ampla, a um processo de formação (em qualquer âmbito) estabelecido a partir da relação trabalho e educação, na qual o trabalho é concebido como o elemento de mediação entre a humanidade e

a natureza, ou seja, elemento de transformação e criação das condições materiais e objetivas para sua sobrevivência, e a educação, como um processo de formação do ser humano, relacionada às demandas do mundo do trabalho e do desenvolvimento da humanidade. Esta perspectiva se difere sobretudo das tendências que discutem a relação Trabalho-Educação sobre o viés da relação do Emprego-Qualificação Profissional (competências técnicas), principalmente fundamentada na Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1962), em que a educação e os processos de formação dos trabalhadores foram direcionados para a qualificação profissional, ou seja, preparação para o mercado de trabalho. Essa teoria emerge da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da Educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital.

Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da Educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a Educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento dos atores sociais, que, ao educarem-se, estariam “valorizando” a si próprios, na mesma lógica em que se valoriza o capital.

Baseada nessa teoria de especialização precoce e fragmentação necessária à qualificação da mão-de-obra para atender o sistema produtivo, gera-se um modelo de formação estruturado a partir de: 1) *Dicotomia entre teoria e prática*: caráter terminalista das etapas de formação, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Na Educação Física esse argumento ganha evidência nos currículos de formação de professores que preveem os primeiros estágios ou Práticas de Ensino ao final do curso, situação em que não há possibilidade de retomar as experiências da prática no processo de produção do conhecimento e da formação; 2) *Fragmentação do conhecimento*: no caso da área de Educação Física, divisão da formação em duas áreas distintas – Licenciatura e Bacharelado – baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Educação Física (BRASIL, 2004)⁴ em

⁴ Endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>.

que estabelece a distinção de dois cursos de Graduação diferentes e com conhecimentos específicos de duas áreas.

Segundo Tardif e Lessard (2007): “[...] pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas (p. 25)”. Para os autores a introdução de novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na escola (internet, multimídias, computadores, dentre outros) caminha, em geral, no mesmo sentido: o ensino se assemelha a um processo de “tratamento da informação” e se aplicam a ele modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem questionar sua validade e avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Do mesmo modo, tal fato ocorre com as novas abordagens do trabalho (flexibilidade, competências, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados) que se procura implantar nas escolas, e que provém, na maioria, do contexto industrial e, mais amplamente, das organizações econômicas e empresariais.

Como afirmou Triviños (2001), a escola, nesses momentos, está recebendo os embates da influência global que despersonaliza a sua tarefa tradicional. A escola sempre foi considerada como instituição de dupla dimensão. Por um lado, seguindo o pensamento iluminista, era concebida como o berço da emancipação do ser humano. Por outro, aninhava um espírito conservador, encarregado de transmitir às gerações jovens, a cultura e os valores da sociedade na qual a escola estava inserida. Um pouco antes da década de noventa do século XX, esse panorama começou a mudar essencialmente. O conhecimento, a cultura, os valores, os costumes chamados tradicionais, foram quase pulverizados. A escola e o docente estão sendo obrigados a mudar de modo essencial, se não desejam aparecer como produtos culturais arqueológicos. O predomínio do mundo da vida foi violentamente invadido pelo mundo sistêmico. Começamos a viver com valores e expressões culturais absolutamente alheias.

Numa tentativa de superar esta perspectiva de formação de professores de Educação Física, vislumbramos o trabalho pedagógico como eixo articulador da pesquisa, ensino e formação, tendo no trabalho como princípio educativo seus fundamentos. Vale aqui lembrar a segunda tese de Tardif e Lessard (2007) que sublinha que é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem nas escolas e nos ambientes educativos sem, ao mesmo tempo, refletir criticamente sobre os modelos de gestão e de realização do trabalho docente.

Salientamos que esta proposta está de acordo com o Art. 13 da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) de 01/2002 que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, afirmando que:

Art. 13. 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.

§ 1º 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.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, **deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio** (BRASIL, CNE/CP, 01/2002, p.06) [grifo nosso]⁵.

A concepção de trabalho pedagógico que utilizamos faz referência a uma noção ampliada do trabalho desenvolvido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares, e, consideramos esse entendimento, um dos saberes necessários ao trabalho de supervisão realizado nos programas de formação docente. Esta concepção de trabalho pedagógico parte de uma perspectiva de Ciência entendida como um produto social e histórico, um fenômeno em contínuo desenvolvimento, incluído no movimento das formações sociais e determinado pelos interesses e conflitos sociais na qual se produz. O critério de cientificidade se materializa na prática histórica, a explicação e a compreensão do objeto se obtêm na medida em que recuperamos sua gênese e seu desenvolvimento, onde os fenômenos se explicam pela história dos próprios fenômenos. A relação entre sujeito e objeto é definida como concreticidade que se constrói como síntese da relação entre sujeito-objeto.

Nesta perspectiva o ser humano, uma totalidade histórica concreta que se distingue dos demais animais e da natureza e se constrói pelas relações sociais de trabalho (produção) que

⁵ Endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

estabelece com os outros, é concebido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é seu criador e agente transformador da realidade. De acordo com o enfoque dialético, o conhecimento da realidade, a apropriação de elementos que possibilitem uma análise mais aprofundada do contexto, das dinâmicas sociais, e a ação transformadora dos atores sociais se orientam para a obtenção de maiores níveis de liberdade, autonomia e desalienação adquiridos através de permanentes lutas e da superação das contradições sociais.

Gostaríamos de chamar a atenção para dois fatos que temos percebido nos últimos anos a partir desse contato direto com estudantes na Formação Inicial. O primeiro deles se constitui a partir de nossas observações realizadas durante a Prática de Ensino: percebemos que os estudantes estão sofrendo, de forma inicial, entretanto não menos intensa, de processos de intensificação (APPLE, 1987; HARGRAVES, 1996) devido à multiplicidade de atividades que lhes são exigidas, por exemplo: atividades de estágio em outros locais (além da prática na escola), atividades de trabalho como fonte de renda principal ou secundária, atividades decorrentes das disciplinas realizadas na universidade (trabalhos, leituras, apresentações, pesquisas), envolvimento com grupos diversos (lazer, político, pesquisas), o que, em alguns casos, reduz sua participação efetiva no contexto escolar para a tarefa de “dar aula”. Outro fato trata sobre temáticas que temos escrito e lido na literatura que se refere aos docentes nas escolas serem autores de suas próprias práticas e de refletirem sobre elas na transformação dessa experiência em conhecimento. Do mesmo modo, se entendemos que a docência é construída historicamente e a partir de diversas formas, tempos e espaços é possível pensar que a Formação Inicial, bem como os contatos primeiros com o universo da pesquisa, vividos por estudantes de Educação Física, podem ser locais dignos para essa reflexão.

4. Cartas, diários e ensaios: O que os estudantes de Educação Física pensam sobre sua Prática de Ensino no Ensino Fundamental?

Nessa seção, comentamos o material produzido pelos estudantes durante a Prática de Ensino. As cartas endereçadas a um docente de Educação Física que tiveram em sua vida escolar, os diários de campo e os ensaios escritos ao final dessa experiência datam do período entre os anos de 2006 a 2008. De semestre letivo em semestre letivo, assim que cada grupo de estudantes concluía o período de Prática de Ensino selecionávamos, entre os materiais por eles apresentados, aqueles que mais se destacavam, tanto pela organização do material escrito

e pela clareza de expressão, quanto pela representatividade do argumento. Com autorização desses estudantes, utilizamos esses materiais como exemplos significativos de uma Prática de Ensino reflexiva e como uma significativa experiência de formação, a fim de motivar os estudantes a refletir e registrar criticamente sua experiência nessa fase da Formação Inicial.

Primeiramente, destacamos que foi possível perceber que, as cartas escritas pelos estudantes, narram experiências vividas em sua trajetória escolar, impactando-os tanto de maneira positiva, quanto negativa. Do mesmo modo, tais experiências estavam presentes, no momento de escrita da carta e no decorrer do estágio supervisionado, quando planejavam e realizavam suas aulas nas escolas. Dessa forma, as experiências narradas nas cartas, eram lembradas como “modelo a ser seguido”, no sentido de “como aprender a ser docente e como realizar o trabalho pedagógico”, ou, ainda, “o que aprender a não fazer, sendo docente”. Assim, ao escreverem a carta para o docente que tiveram em suas vidas, dentre outros aspectos, os estudantes destacavam que haviam decidido ser docente de Educação Física a partir das aulas que tiveram na Educação Básica (“seguindo os passos do professor”), porém, não utilizariam, em suas práticas de estágio, determinada metodologia de ensino, conteúdos fundamentalmente esportivos, ou formas de avaliação que não tivessem relação com o desenvolvido nas aulas. As lembranças narradas pelos estudantes estavam conectadas a sentimentos, denominados por eles, de “muito carinho e algumas tristezas”, especialmente quando recordavam o que a pessoa do professor representava para eles na escola, simultaneamente com a ambiguidade de compreender o que, de fato, estavam aprendendo nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, as análises e reflexões que realizamos desses materiais escritos sugerem que os estudantes relacionam o trabalho pedagógico em Educação Física com a construção de “vínculos positivos” entre docente e estudantes, ressaltando a “preocupação” que os professores tinham tanto com a turma quanto com as aprendizagens e “problemas” individuais: “Com a mesma alegria lembro da única pessoa que soube entender que meu ímpeto arreado e agressivo era uma forma de pedir ajuda para um problema familiar meu” (Jorge⁶, carta escrita em março de 2008). Além disso, demais aspectos referentes ao trabalho

⁶ Os nomes dos estudantes foram substituídos para preservar o sigilo das fontes.

pedagógico, como organização e eleição de conteúdos, estratégias didáticas e formas de avaliação, ao mesmo tempo, foram trazidos à tona no momento da produção da carta.

Sobre as “relações interpessoais” construídas na interação do trabalho pedagógico, confrontamos a escrita de Raul: “Gostaria que você soubesse que me lembrarei muito de você quando eu procurar estabelecer ótimas relações interpessoais com os meus futuros alunos” (carta escrita em março de 2008), com os destaques de Tardif e Lessard (2007) acerca da docência enquanto profissão de relações humanas, o que envolve um trabalho com coletividades e, ao mesmo tempo, centrado nas pessoas. A partir disso, é possível compreender o caráter relacional e interativo desse tipo de trabalho. Nas palavras dos autores: “[...] *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*” (p.31) [grifos dos autores].

A experiência da realização da Prática de Ensino é lembrada pelos estudantes como uma etapa em sua vida acadêmica repleta de ansiedades, nervosismos e vivências de situações desafiadoras; elementos observados tanto na escrita das cartas, quanto nos diários de campo: “Pra ser sincera contigo, como eu sempre fui, estou muito apreensiva [em relação à Prática de Ensino]. Está me parecendo o desafio mais complexo que terei dentro da minha vida acadêmica, até o momento” (Carolina, carta escrita em março de 2008).

Outros estudantes, ainda, relacionam o fato de estarem inscritos na disciplina de Prática de Ensino à sua “obrigatoriedade” no curso de Formação Inicial: “Turma do desafio [o que representava essa disciplina para a estudante]. Se não fosse obrigatória, não faria” (Cláudia, ensaio final, 2007). Essa constatação ocasiona duas experiências no período de realização do estágio: a de estudantes que, ao menos naquele momento, não têm interesse nem desejo de trabalhar em escolas e a quem a vivência do estágio não contribui de forma significativa para modificar essa opção; e, aqueles estudantes que, da mesma forma, têm esse pensamento ao iniciarem o estágio, e, no decorrer das aulas e das experiências construídas nessa prática, começam a “repensar” suas escolhas, até mesmo vislumbrando uma possibilidade de inclusão da escola como um dos locais de seu trabalho pedagógico em tempo futuro.

Ao relacionarmos as análises e interpretações das cartas – escritas em um momento inicial, ou seja, no primeiro contato que os estudantes têm com a experiência da Prática de Ensino, antes mesmo de principiarem a aproximação com a escola em que realizarão o estágio – com o ensaio final, produzido a partir das reflexões descritas nos diários de campo e da

própria experiência construída na realização do estágio, podemos observar que as reflexões contidas nesses ensaios estão relacionadas diretamente com a experiência que os estudantes tiveram na realização do estágio.

É possível perceber, nos escritos dos estudantes, um relato inicial em que narram seus primeiros contatos com a escola, conversas com a docente da turma, conhecimento e observações da turma com a qual construirão o trabalho pedagógico, ou seja, suas expectativas iniciais. Durante o período de conhecimento e apropriação da rotina escolar e da realização do estágio, vivenciam situações e experimentações diversas: de utilização de materiais, de formas de dar aula, de utilização dos espaços do pátio e da sala de aula, de organização do grupo áulico, diálogos estabelecidos com a docente da turma e com os supervisores do estágio, dentre outros. Aliado a esse período, alguns vivem situações desafiadoras com a turma e/ou com estudantes específicos, relativamente a comportamentos, interesses e participação nas aulas. Concluem seus relatos contando a experiência de finalização do estágio, com suas despedidas e carinhos demonstrados pelos estudantes da turma, enfatizando o impacto que essa experiência teve em sua formação. Um exemplo desse impacto trata da reflexão sobre a “dificuldade de organização e realização das aulas”, identificada no início da experiência de estágio e relacionada à vivência de algo “diferente da realidade com a qual estavam acostumados” (seja através de uma concepção “idealizada” de escola que os estudantes constroem ou das “aulas ideais” que discutem e realizam na Formação Inicial); apontam a construção de aprendizagens que possibilitaram lidar com essas dificuldades, a partir de discussões de orientação com os supervisores, com a docente responsável pela turma e com a participação nos conselhos de classe realizados na escola.

Vale ressaltar as reflexões e aprendizagens vividas pelos estudantes a partir das experiências do trabalho pedagógico na Prática de Ensino que tratam, dentre outros aspectos, dos desafios evidenciados nas possíveis (ou falta de) relações entre as aulas de Educação Física e a realidade de vida das crianças e jovens das escolas. As reflexões que os estudantes realizavam, logo após o encerramento da aula do dia, tratavam de procurar compreender questões relativas à “violência urbana e à violência entre os estudantes na escola e nas aulas de Educação Física”, “a motivação e o interesse desses estudantes nas aulas”, “as relações entre os estudantes no que diz respeito às questões de gênero”, “a necessidade do conhecimento da história e do núcleo familiar dos estudantes”, dentre outras. Assim, as reflexões sobre suas práticas diárias procuravam vislumbrar algumas “pistas” que dessem

conta dos desafios que, de uma forma ou de outra, “atravessavam significativamente” suas aulas.

Dessa forma, foi possível perceber, no diálogo com os estudantes durante o processo de realização da Prática de Ensino e na análise de suas produções escritas, algumas iniciativas pedagógicas inovadoras, identificadas a partir da reflexão sobre a prática, no sentido de “ação – reflexão – nova ação”. Isto é, trata de um período de tempo (pedagógico) que se realiza após uma ação docente em que o estudante reflete e cria uma nova ação/estratégia pedagógica: “Durante a prática refleti muito sobre o verdadeiro papel do professor de Educação Física e com certeza modifiquei muita a minha atuação. [...] Exemplo disso foi vivenciado por mim quando os objetivos do plano de ensino foram quase que totalmente modificados, pois verifiquei que a necessidade da turma em relação aos aspectos sociais era fundamental” (Cátia, ensaio final, 2006).

Na medida em que os estudantes iam escrevendo no diário de campo e exercitando sua leitura e reflexão, as informações escritas passaram de uma descrição pontual para um diálogo interrelacional (relacionando, tanto o que era pretendido fazer, com o que era, de fato, realizado e com o que era possível fazer em um momento posterior): “Não houve aula em função do conselho de classe e entrega de notas. Como eu já havia passado à professora regente as notas que eu dei, não tive maiores problemas. Porém, ao rever as notas dadas, percebi que superestimei as capacidades ou o merecimento de alguns alunos. Nas próximas aulas, prestarei atenção em outros quesitos como atitudes na sala de aula e assiduidade” (Carolina, diário de campo, 2008). Assim, as análises dos escritos do diário de campo mostraram, especificamente, a conexão estabelecida pelos estudantes entre seus planejamentos (de ensino e de aula), e o que, de fato, conseguiam realizar a cada dia em suas aulas. Dessa forma, o planejamento escrito no diário, eventualmente era modificado quando o estudante chegava à escola, por exemplo, e era informado de mudanças na rotina escolar daquele dia, como: reunião dos professores, períodos reduzidos, falta de água na escola, dentre outros.

5. Conclusão

Neste texto procuramos desenvolver a ideia do trabalho pedagógico como eixo articulador da formação, do ensino e da pesquisa em Educação Física. A contribuição desta referência para a formação diz respeito ao que temos chamado de “a prática de pensar a própria prática”, ou seja, partir da realidade objetiva da escola e do trabalho do professorado

para a busca de estratégias, compreensões e soluções para os problemas encontrados no desenvolvimento da docência.

Para o ensino, temos visualizado que as disciplinas de Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado, onde muitas vezes é o primeiro contato do estudante com o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico efetivo, se constituem como momentos centrais da formação do professorado, estabelecendo um eixo de articulação com as outras disciplinas que compõem o currículo de Formação Inicial, porém, partindo das experiências desenvolvidas na escola “real”, diferente de uma concepção idealizada de escola e de estudantes, em que a aprendizagem significativa se fundamenta no interior do processo de formação.

Analisando sob uma perspectiva teórico-metodológica relacionada à pesquisa, pensamos que a produção do conhecimento realizada através dos materiais sistematizados durante as disciplinas (Carta ao Professor, Diário de Campo e Ensaio) está se constituindo como importante elemento no que diz respeito a novos conhecimentos sobre o trabalho pedagógico. Além disso, apresenta avanços significativos para a organização de currículos de formação, tendo em vista que é na realidade do trabalho que percebemos a relevância dos conhecimentos aprendidos/produzidos na Formação Inicial. Destacamos que essas experiências metodológicas estão se configurando em nossas práticas, como algumas pistas para repensarmos as práticas de ensino que se realizam nos processos de formação inicial de docentes e, destacamos, ainda, em relação aos currículos de Formação de Professores, a importância de que as disciplinas de Estágios estejam presentes desde o início do Curso, distanciando-se da perspectiva terminalista da formação do professorado.

Ainda que de maneira inicial, estas alternativas para a formação do professorado têm produzido novas tecnologias para o campo educacional, tendo em vista os novos conhecimentos que se originam a partir destas referências pedagógicas e didáticas. E do mesmo modo, a utilização destes instrumentos de ensino e de novas formas de tratar o conhecimento e desenvolver o trabalho pedagógico nas escolas tem proporcionado outras formas de conceber o fenômeno da Educação Física no campo escolar.

6. Referências bibliográficas

- APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 03-14, fev. 1987.
- ARAÚJO, M. L.; MOLINA NETO, V. “Essanegrão!” A prática política-pedagógica de uma professora negra em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um

estudo de caso. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 29, n. 02, p. 203-225, 2008.

ARROYO, M. G. Cultura, memória de professores e formação. In: XIV ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas, 2008, Porto Alegre. *Anais...* 2008, CD-ROM 1-Livros, p. 504-51.

AYOUB, E. Memórias da educação física escolar. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005, Porto Alegre. *Anais...* 2005, CD-ROM. p. 2260-2270.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEP 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

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002a. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.

HERNÁNDEZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p. 45-59.

KOPNIN, P. V. *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro-RJ: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

OLIVEIRA, A. B.; SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. Teorias pedagógicas da Educação Física: o que dizem os professores de uma escola da Rede Estadual de Porto Alegre, RS. *Revista Digital EFDeportes*, Buenos Aires, ano 13, n. 127, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/teorias-pedagogicas-da-educacao-fisica.htm>>.

OLIVEIRA, C. F.; MOLINA NETO, V. O espaço físico escolar a partir do olhar dos professores de educação física. In: XX Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Ciências da Saúde, 2008, p. 583.

SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, Porto Alegre, v. 4, 2001.