

**PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE INSTITUIÇÕES PRIVADAS DO SUL DO
BRASIL**

Elisângela Venancio Ananias, Samuel De Souza Neto

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar o lugar da prática docente no currículo dos cursos de Licenciatura em Educação Física de 5 (cinco) instituições de ensino superior (IES) privadas de uma cidade da Região Sul do Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como técnica a análise documental e análise de conteúdo, primeiramente analisou-se os Programas dos Cursos, as matrizes curriculares com os respectivos ementários e cargas horárias das disciplinas profissionalizantes/técnicas (Fundamentos das Modalidades Esportivas, Dança, Ginástica) e pedagógicas (Metodologias de ensino, Didáticas e Práticas de Ensino). Por esta pesquisa foi possível verificar que: o choque com a realidade durante as disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino resultam, em parte, da ausência de contato gradativo, durante o processo de formação dos futuros professores com a realidade da escola de Educação Básica; a prática docente ou prática como componente curricular, recentemente legislada pelas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, não vem sendo cumprida numa visão de emancipação frente aos currículos tradicionais, pois mantém-se pautada no modelo aplicacionista, no qual o currículo é direcionado de forma linear, organizado academicamente do teórico para o prático, do básico para o profissional. Neste contexto, ampliar a carga horária das disciplinas profissionais e pedagógicas impondo à prática docente como um conteúdo obrigatório, não tem proporcionado a valorização da profissão de professor e avanços qualitativos na formação dos futuros professores. Palavras-Chave: Prática docente, currículo, educação física.

PRÁTICA DOCENTE NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE INSTITUIÇÕES PRIVADAS DO SUL DO BRASIL

Elisangela Venancio Ananias. Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro. CAPES

O presente estudo teve como objetivo analisar o lugar da prática docente nos cursos de Licenciatura em Educação Física de 5 (cinco) instituições de ensino superior (IES) privadas de uma cidade do sul do país. Considerando-se que, desde a década de 1990, as pesquisas envolvendo a temática da prática docente nos cursos de formação de professores vêm ocupando local de destaque.

Ludke (2008, p.103) observou que os debates em torno da formação de professores têm apontado à necessidade de mudanças na concepção curricular dos cursos de licenciatura. As críticas giram prioritariamente em torno da necessidade de se romper com o modelo de formação ancorado, de início, em rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas que visam fundamentar os licenciados na sua futura atividade docente, e a partir da segunda metade do curso de formação nas disciplinas de prática de ensino e estágio curricular supervisionado, nas quais deverá aplicar na prática o que aprendeu na teoria.

A análise se deu a partir das fontes documentais históricas e bibliográficas levantadas dos contextos dos cursos de formação analisados e de pesquisas recentes sobre a temática. Portanto, tratou-se mais de um estudo exploratório em que se apresentam as potencialidades desse tema de investigação.

O levantamento de fontes documentais históricas e bibliográficas representam, nesse momento, as técnicas de coleta que se valem das chamadas fontes de papel (GIL, 2000). Para Lüdke e André (1986), a utilização de fonte documental é válida no sentido de que os documentos se constituem como fonte de informações estável e rica. De cada IES privada foram levantadas e analisadas as ementas das disciplinas que envolvem a prática docente e respectivas cargas horárias, a missão ou objetivo dos cursos com destaque para os textos que mencionam a prática docente, pedagógica ou profissional, veiculados pela página de cada instituição na internet. A escolha pela missão ou objetivos dos cursos foi devido a ausência da divulgação dos Projetos Pedagógicos de Curso das referidas instituições, que não estão disponíveis nos sites. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como técnica a análise documental e análise de conteúdo, tendo como ponto de partida a análise das disciplinas profissionalizantes/ técnicas

e pedagógicas de 5 (cinco) cursos de formação de professores de educação física da região sul do Brasil.

Marcon (2007, p. 11) analisando os cursos de formação de professores da educação básica, a partir das resoluções 1 e 2/CNE/CP/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b), atesta que existe uma recomendação para que a formação inicial seja concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando à aquisição de competências e habilidades para o ensino. Sendo assim, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Educação Física devem favorecer, em seu desenho curricular, o desenvolvimento dessas competências necessárias à intervenção in loco.

Faz-se importante ressaltar, na formação de professores no Brasil, que as IES Privadas tem ocupado espaço cada vez maior e mais significativo no acesso de jovens trabalhadores ao ensino superior. Em meio ao grande número de IES autorizadas e credenciadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) questiona-se a respeito da qualidade do ensino, do conhecimento veiculado e produzido nestas instituições e da aquisição de competências e habilidades para ensinar durante a formação inicial - graduação.

No ensino superior sempre houve forte influência da concepção positivista do conhecimento, ou seja, a prática pedagógica, assim como o currículo eram direcionados de forma linear, organizados academicamente do teórico para o prático, do básico para o profissional. A ideia predominante é a de que o aprendiz precisa dominar primeiramente a teoria para depois compreender e ser inserido na prática (Cunha, 1998, p. 12).

Neste contexto, a prática é vista como comprovação da teoria e não como sua fonte desafiadora, e seu espaço se restringe ao trajeto final dos cursos, os estágios supervisionados. Para Cunha (1998) o conhecimento do passado, pela legitimação científica, é trabalhado e aplicado sem os desafios do presente. Tudo leva a crer que serão necessários longos anos para que esta concepção de formação e currículo seja superada, haja visto que em dias atuais tal caracterização nos cursos de formação de professores ainda é muito comum. As pesquisas caminharam no sentido de discutir e desvelar possibilidades de currículo que vislumbrassem uma formação inicial para o mercado de trabalho, houve inchaço nos currículos, pois acreditava-se que o futuro professor é construído na Universidade, de onde sai com as competências necessárias para ensinar.

Nas décadas de 1980 e 1990, o desvelamento das influências sociológicas críticas na educação fez emergir novas análises nesta direção, ao favorecer o entendimento de situações problema latentes no ensino como o analfabetismo, a

exclusão social, a prática docente e as diferentes possibilidades de profissionalização do ensino. Neste mesmo período, no Brasil, surge desta perspectiva a proposta de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como nova configuração da instituição universitária (CUNHA, 1998, p. 13).

A partir desta nova proposta, a dúvida, o questionamento passam a mover o sujeito para a ação, a trajetória experiencial assume, a partir da leitura do campo de atuação profissional, o papel de fio condutor, proporcionando a reflexão e ação sobre a realidade da prática. Para superação da lógica tradicional nos cursos de formação é necessário uma nova configuração dos currículos, pela qual haja um verdadeiro diálogo entre a teoria e a prática, ampliando e aprofundando a investigação, reflexão e ação que tenham como fonte a prática e a realidade.

PARECER CNE/CES 0058/2004:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (Brasil, 2004, p. 3).

A partir desta breve contextualização, buscou-se verificar o espaço e duração das práticas pedagógicas ao longo do curso, apresentado na carga horária de cada disciplina e a importância dada pela IES à inserção gradativa do futuro professor no contexto escolar pela leitura e análise crítica nos textos indicativos do papel da IES na formação inicial.

Como docente de uma das instituições analisadas, foi possível verificar que muitos estudantes ao se defrontarem com a escola de educação básica nas disciplinas de Prática de Ensino e/ou Estágio Curricular Supervisionado percebem-se sem recursos para intervir na realidade prática, causando muitas vezes o choque com a realidade. Volta-se assim à análise inicial do currículo tradicional, no qual o estágio representava o momento de aplicação da teoria na prática.

Segundo Alarcão (2001, p.1) a inexistência de um contato progressivo com o universo das escolas condiciona o modelo de estágio, pois a atenção dada à prática pedagógica e, nomeadamente, ao estágio concretizado através de atividades diferenciadas que incluem observação, a análise e a responsabilização por atividades docentes são decisivas no desenvolvimento da competência docente.

As IES privadas tem como característica, direcionar em seus desenhos curriculares a prática pedagógica para as disciplinas ditas profissionalizantes/técnicas ou às pedagógicas, estabelecendo na estrutura das ementas a carga horária destinada às atividades práticas e teóricas.

O risco que se corre é da falta de compreensão que alguns professores tem desta prática docente, muitos mantêm o modelo aplicacionista, como mencionado acima trata-se da aplicação na prática do que foi previamente visto na teoria. Implementada desta forma, a prática docente perde seu real significado, pois no contexto acadêmico as atividades são ministradas aos colegas de turma, o que acaba por mascarar algumas situações da realidade na qual o futuro professor irá atuar.

O modelo que predomina nestas disciplinas é de 50% da carga horária teórica e 50% prática, o que implica, transferir a prática docente para o segundo momento da aula ou do plano de curso, ou seja, na primeira metade da aula/curso é apresentada a teoria: regras, sistemas de jogo, a metodologia de ensino do docente (dificilmente são apresentadas metodologias de ensino), já na segunda metade da aula/curso parte-se para a aplicação da teoria nos ginásios, quadras e salas de atividades práticas. Neste contexto o professor busca aferir o quanto da teoria é aplicado na prática, o quanto o aluno – futuro professor, aprendeu.

O primeiro momento da aula/curso corresponde ao momento em que predominam estes dois modelos: 1) numa mesma unidade de aula, com temática previamente definida pelo docente, trabalha-se com uma aula teórica e na sequência uma aula prática; 2) Durante o próprio curso, a primeira metade do semestre, as aulas são centradas no docente incluindo-se a teoria e a prática e num segundo momento, denominado como momento de prática docente, os alunos elaboram aulas, seminários, dinâmicas para serem aplicadas nos próprios colegas, em alguns casos, os professores chegam a promover visitas técnicas com a turma a possíveis locais de atuação, como escolas, academias, que pode ser considerado como parte de um processo emancipatório, a partir do momento que a observação in loco pode proporcionar um primeiro diagnóstico da realidade prática.

As propostas acima descritas, assim como a(s) metodologia(s) de ensinar remetem ao modelo de formação aplicacionista, fortemente marcado pela sequência teoria e prática, pela qual o aluno tem pouca experiência efetiva com a realidade, o que pode futuramente dificultar sua inserção até mesmo no estágio supervisionado.

Sendo assim, a experiência propriamente dita com a realidade das escolas se dará nas disciplinas de Prática de Ensino ou Estágio Curricular Supervisionado, que

ocorrem a partir da segunda metade do curso. Atualmente os programas de formação de professores, em atendimento às diretrizes curriculares nacionais, tem buscado por meio de seus projetos pedagógicos de curso, inserir a prática como componente curricular, ao longo dos cursos, nas próprias disciplinas ou compondo disciplinas a cada semestre, visando dar conta das 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular exigidas para a integralização da carga horária das Licenciaturas, além das 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, que ocorre a partir da segunda metade do curso. Além dessas 800 (oitocentas) horas, são previstas 200 (duzentas) horas de Atividades Complementares, cumpridas em atividades fora das disciplinas, como eventos científicos, produção de artigos, palestras, atividades de voluntariado, cursos, etc.

Na realidade brasileira, desde o início do século XX (vinte), os currículos de formação para o magistério, tiveram como tendência estruturar-se a partir da reprodução de teorias e textos curriculares elaborados de forma externa, ou seja, com base em tendências provenientes do que havia de comum nas reformas internacionais (SCHNEIDER, 2007). Tal influencia permanece, ainda hoje, em muitos cursos de formação de professores, pois romper com essa lógica é algo complexo e exige ação de todos os envolvidos numa proposta de inovação e implementação curricular.

Neste contexto, as competências passaram a figurar como um novo paradigma curricular de formação de professores, configurando as competências da formação geral (professores) com as competências da formação específica (educação física) no qual os conteúdos são substituídos por conhecimentos.

Pela Resolução CNE/CP 1 e 2 de 2002, os conhecimentos para o desenvolvimento de competências são: 1) Cultura geral e profissional; 2) conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; 3) conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; 4) conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; 5) conhecimento pedagógico; 5) conhecimento advindo da experiência. Mesmo com essas 1000 (mil) horas obrigatórias de prática docente, as atividades propostas pelos docentes são pouco valorizadas durante a formação inicial dos futuros professores, e ficam restritas ao ambiente das IES. Além disso, existe o agravante da formação a curto prazo, pois muitos são alunos trabalhadores, que tem uma jornada de 6 ou 8 horas em outra atividade profissional distinta de sua futura profissão. Aos professores é delegada a responsabilidade de proporcionar, em tempo restrito, uma formação que possibilite agregar os

conhecimentos da disciplina, a formação pedagógica e as competências e habilidades para ensinar, que envolvem a capacidade de relacionar-se com os alunos da escola e na escola (Alarcão, 2001). Este parece ser um dos grandes desafios no atual contexto em que se dá a formação dos futuros professores.

A jornada diária destes cursos corresponde a 4 (quatro) horas, distribuídas em diferentes componentes curriculares (disciplinas, matérias) que são categorizadas em básicas e profissionais, ou básicas e técnico-profissionalizantes, dependendo de cada instituição. A ideia de matriz curricular é muito forte, o que impede, muitas vezes, o trânsito e autonomia dos alunos na composição de sua formação. Devido à necessidade de formação rápida os currículos são enxutos e com poucas possibilidades de mobilidade por meio de disciplinas eletivas e optativas.

Outro aspecto relevante é a respeito da jornada dos professores formadores que atuam em mais de uma instituição de ensino, sem a dedicação exclusiva, isto dificulta o contato prévio com a realidade da escola para posterior orientação e trabalho conjunto entre IES e escola. Sendo assim, as atividades de prática docente mesmo nas disciplinas de caráter profissionalizante ou técnico, ficam restritas à aplicação de atividades para os próprios colegas. Um exemplo em que este comprometimento fica bem evidente ocorre nos cursos noturnos, nos quais as disciplinas de Prática de Ensino e/ou Estágio Curricular Supervisionado são realizadas nas etapas do ensino fundamental II e ensino médio, com prevalência deste último, já o contato com a educação infantil e a etapa do ensino fundamental I ficam comprometidas.

A análise possível deste quadro é a de que a prática docente, sob a forma de prática como componente curricular ou prática pedagógica precisa estar vinculada, desde os primeiros momentos da formação inicial, à realidade na qual o aluno irá efetivamente atuar durante sua carreira profissional, ou seja, pequenas nuances ou momentos de práticas durante as disciplinas não dão o suporte necessário à atuação futura, nem mesmo para as realidades de estágio, pois os alunos continuam chegando na metade do curso, ou no fim de sua formação inicial, sem recursos para atuar nas escolas, pois as experiências proporcionadas até então não se mostram significativas o bastante para operar mudanças que subsidiem sua intervenção na educação básica.

Muito embora a missão e objetivos dos cursos de formação das instituições analisadas enfatizem as experiências práticas desde o início e ao longo da formação, até mesmo como propaganda destas IES, na realidade o que ocorre, nos currículos de formação inicial é o quadro descrito acima.

A educação superior, em seu setor privado, tem feito uso das práticas como componente curricular (prática docente ou pedagógica) como veículo de auto promoção frente ao emergente, e por vezes saturado, mercado do Ensino Superior. Existe uma competição constante, no contexto das IES estudadas, pela inserção de seus alunos egressos no mercado de trabalho de forma aligeirada e ocupando locais de destaque no promissor mercado do fitness e qualidade de vida, mas pouco se diz sobre a inserção dos licenciados nas escolas de educação básica.

O discurso presente na missão e objetivos dos cursos é de prática docente desde o início do curso para os licenciados, mas em muitos casos os alunos tem sido inseridos no mercado de trabalho já no primeiro ano de graduação, com baixa remuneração e sem condições de trabalho, atuando na área do bacharelado, para a qual não estão sendo formados, ilegalmente portanto. Sendo assim os conselhos profissionais, o Ministério da Educação e Cultura que credencia as IES, devem fiscalizar e coibir tais práticas, respectivamente, visando preservar a atuação e garantir uma formação profissional de qualidade para esses alunos.

Desta forma, chega-se a conclusão de que passar teoricamente de uma formação acadêmica (modelo acadêmico) para uma perspectiva na qual conteúdos e disciplinas são selecionados em função das competências que se almeja desenvolver com a atividade educativa e ampliar a carga horaria destinada às atividades práticas, propondo a prática como um componente curricular obrigatório, não tem garantido a boa formação dos professores que irão atuar na escola de Educação Básica.

Para além de mudar a qualificação centrada num conjunto de conhecimentos, competências e habilidades para ensinar, por meio de certificação, que privilegia problemas emergentes como a tecnologia, carga horaria, quantidade de prática e estágio a partir da segunda metade do curso, as políticas educacionais precisam dar ênfase à formação inicial e continuada de professores por meio da melhoria das condições de trabalho dos docentes tanto nas escolas de educação básica como nas IES, proporcionando um contato maior entre essas etapas da formação que possibilite maior sinergia entre os currículos de formação. Para Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 13,14) as políticas educacionais devem configurar privilegiando um educador que articule competências e especializações para o mercado de trabalho e para a sociedade, além da necessária integração entre teoria e prática:

“A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades de educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que consideram: a competência, como concepção nuclear

da orientação, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção de conhecimento (BRASIL, 2001a, p.62, ART. 3º, Parecer 09)”.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel & TAVARES, J. Um novo olhar sobre a docência universitária. Conferência de Encerramento no 1o. **Encontro sobre o Ensino da Economia**. Universidade de Évora, 25 e 26 de maio, 2001.

BENITES, Larissa C., SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar A. C. F. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.2, vol.34, 2008.

BORGES, Cecília. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília. DESBIENS, Jean F. (orgs). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas: Autores Associados, p. 157–190, 2005.

BORGES, Cecilia; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Revista Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XXII, no. 74, p. 11-26, abril, 2001.

BORGES, Cecilia. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: Traversini, C., et al. (Orgs.) **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**: livro 2 – XIV ENDIPE – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____.Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 10 de jun. de 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 27, de 2 de outubro de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 028, de 2 de outubro de 2001b.

_____.Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002a.

_____.Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CSE n. 58, de 18 de fevereiro 2004.

_____. MEC/SEF/SEMTEC/SESu. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. "Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários." **Docência na universidade 4** (1998): 27-38.

Gil, Antônio Carlos. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. Atlas, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, 1986, 99p.

MARCON, Daniel; NASCIMENTO, Juarez V.; GRAÇA, Amândio B.S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação Inicial e Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v. 21(1), p. 11-25, jan.-mar. 2007.

MOREIRA, Antonio F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas-SP: Papyrus, 1990.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In : Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Histoire et comparaison (essais sur l'éducation)**. Lisboa: Educa, 1998.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun, 1999.

_____. A formação do professor – realidades e perspectivas. In: **Encontro ibero-americano de formação de professores**, Anais. Santa Maria, RS, 2000.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**, 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Sites Consultados

<http://www.pucpr.br/graduacao/educacaofisica>.

http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/edfisica_matriz_curricular.php

<http://www.utp.br/cursos/faccbs/EF/Ementas-EF>

<http://up.com.br//LandpageInterna.aspx?c=2638&i=216>

http://www.uniandrade.br/curso_ed_fisica_licenciatura.php