

PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS
PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA:
elementos para (re) orientação das
disciplinas de Didática e Prática de Ensino
do curso de licenciatura em Educação
Física da UFU

Camila Silva de Aguiar¹
Paula Pereira Rotelli²
Renata Gomes Gerais Petroni³
Dinah Vasconcellos Terra⁴

Resumo Abstract

Esta pesquisa faz parte de um projeto
que foi desenvolvido no âmbito da
disciplina Didática da Educação Física no

This is a project of education developed
in the subjects Didactics and Practical
Didactics of the course of Physical

¹ Bolsista PIBEG/PROGRAD/UFU; aluna do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – MG.

² Bolsista PIBEG/PROGRAD/UFU; aluna do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – MG.

³ Bolsista PIBEG/PROGRAD/UFU; aluna do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – MG.

⁴ Professora do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – MG; e Doutora em Ciência da Educação pela Universidade de Barcelona – Espanha.

curso de Educação Física da UFU. Seu objetivo foi descrever e analisar as principais dificuldades dos professores de Educação Física nos seus primeiros cinco anos de docência, na perspectiva de (re) orientação das disciplinas de Didática da Educação Física e Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU. A pesquisa revela, entre outras questões, que estas disciplinas necessitam incorporar em seus programas conhecimentos que possam dar sentido e significado sobre a instituição escolar e a prática pedagógica da Educação Física na escola pública.

Palavras-chave: Educação Física – escola – prática de ensino

Education from UFU. Its objective was to describe and to analyze the main difficulties of the beginning professors Physical Education in the teaching career of the public system of Uberlândia with the purpose to contribute with elements for (re) direction of these discipline. The research discloses, among others questions, that these discipline need to incorporate in its programs knowledge of sense and meaning of the school institution and the pedagogical practice of the Physical Education in the public school.

Keywords: Keywords: Physical education - school - teaching practice

Introdução

Um dos grandes problemas que, todavia, continua sendo debatido nos cursos de formação profissional, é sem dúvida a questão da necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática caracterizada como uma educação fundamentada numa racionalidade técnica instrumental (CANDAU e LELIS, 1990; CARVALHO, 1992).

Este tipo de racionalidade técnica que vê o professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros, mantendo assim uma relação linear e hierárquica entre conhecimento teórico e prático, foi o modelo que orientou e que de certa forma orienta, as práticas pedagógicas,

seja nos cursos de formação de professores, seja nas escolas.

Um dos autores que critica veementemente este modelo é sem dúvida Schön (1992) o qual apresenta a idéia de professor reflexivo e reflexão sobre e na ação. Segundo Pérez Gómez (2002), este movimento de reflexão sobre a prática provocou o surgimento de diversas metáforas alternativas que colaboraram na construção de um outro professor. É, também, neste sentido que a racionalidade técnica passou a ser insuficiente para responder a complexidade de ações encontradas na prática educativa, desde seu aspecto organizativo até a ação em aula. âmbito

Assim, o tema sobre a formação de professores dentro desta

perspectiva reflexiva encontrou no campo da literatura internacional, além do próprio Schön (1992), outros autores como Elliott (1990), Pérez Gómez (2002), Zeichner (1993), Contreras (1997) Sthenhouse, (1998), Nóvoa (1999), Angulo (1999), Tardif (2001), Imbernón (2000), Montero (2001). Estes autores ajudaram a refletir sobre este outro tipo de formação, apontando algumas críticas a possíveis leituras equívocas sobre a própria questão da reflexão como sendo algo redentor dos problemas da racionalidade técnica, caindo dessa forma nos mesmos erros de se continuar fazendo leituras e atuações mecânicas.

No Brasil, entre os autores que desenvolveram pesquisas sobre a formação de professores, considerando a não dicotomia entre teoria e prática estão: Demo (1991 e 1996) com o ensino, a pesquisa e seu caráter formador; Geraldí et al. (1998) estimulando o desenvolvimento da pesquisa-ação; André (2001), analisando a prática da pesquisa docente em colaboração entre pesquisadores da Universidade e professores do ensino público; Lüdke (2001) discutindo a distância da produção dos professores da Universidade e dos professores das escolas públicas e Pimenta (2000) que aborda o distanciamento dos estágios nos cursos de formação, da realidade das escolas públicas.

Na tentativa de qualificar a formação profissional estes autores buscam discutir e apresentar, como referência, uma atitude investigativa e reflexiva sobre os problemas concretos da experiência do aluno como eixo condutor dos princípios metodológicos, principalmente naquelas disciplinas de caráter didático e/ou que possuem uma carga horária de estágio. Segundo Pimenta (2000, p.20), o desafio, então, “posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor”.

Dessa forma, o contato, o debate e a reflexão com as diversas problemáticas profissionais, ainda no espaço de formação, podem facilitar a construção de uma identidade profissional distinta da racionalidade técnica e que não responde às necessidades educativas atuais. Para Pimenta (2000) a formação inicial deveria desenvolver “nos alunos conhecimentos de habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (p.18). Além disso, tanto Pimenta (1994, 1997 e 2000) como Zeichner (1993), Lüdke (2001) entre outros, alertam

para a necessidade de atuar nas disciplinas de didáticas e estágios curriculares de maneira que os alunos possam confrontar-se coletivamente (entre eles e entre os professores das escolas) com os saberes da experiência, produzidos no cotidiano docente.

Entretanto, uma questão que tem chamado a atenção desses pesquisadores, bem como de outros autores como Fullan (2002), Hargraves (1999) e Angulo (1999) é a diferença existente entre os professores que possuem menos tempo de docência (iniciantes) e aqueles possuem larga experiência profissional (mais de 5, 10, 20, e 25 anos), em relação ao modo de pensar, agir e de enfrentar o cotidiano do trabalho pedagógico.

Considerando que os alunos da formação inicial são potencialmente os futuros docentes em início de carreira; que nos últimos três anos tanto a rede estadual quanto a municipal realizaram seus concursos para contratação de professores na área da Educação Física; que hoje, estes professores estão na prática e são definidos como grupo de iniciantes; que o curso de Licenciatura em Educação Física da UFU está em fase de discussão para o desenvolvimento de uma proposta de reformulação curricular é pertinente que se conheça, se discuta e se analise a realidade educativa bali-

zando os aspectos das diferenças acima mencionadas.

Nesse sentido, este artigo apresenta o relatório final de um projeto de pesquisa cujo o objetivo foi descrever e analisar as principais dificuldades dos professores de Educação Física da Rede pública de Ensino de Uberlândia nos seus primeiros cinco anos de docência, com a finalidade de contribuir no desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos para a (re) orientação das disciplinas de Didática da Educação Física e Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU.

A idéia do projeto surge a partir de duas questões:

* A necessidade específica de uma nova orientação para estas disciplinas;

* A reformulação curricular desencadeada neste curso a partir da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores do Ensino Básico e também das Diretrizes da área da Educação Física aprovadas no ano de 2004.

Destacamos também, um outro elemento motivador no desenvolvimento deste projeto que é o reconhecimento da pouca existência de investigações que tratam sobre a temática do professor de Educação Física iniciante na carreira docente, a partir de um levantamento bibliográfico sobre o tema da formação profissional.

Segundo Huberman (1992)⁵, este grupo de professores iniciantes possuem características diferentes daqueles de mais experiências de docência em relação ao modo de pensar, agir e de enfrentar o cotidiano do trabalho pedagógico. Para o autor, esta fase inicial é denominada de "tateamento", situada entre a contradição da descoberta e o choque com o real frente a complexidade da situação profissional nos diversos problemas existentes no cotidiano. Por este motivo, a leitura que estes fazem da sua formação e dos impactos da mesma na sua vida profissional é diferente daqueles professores que já possuem muito tempo de formado com grande experiência.

Neste sentido, o que destacaremos aqui são as principais dificuldades desses professores apresentando os elementos que, neste primeiro momento, aparecem como possibilidade de ajudar a repensar estas disciplinas.

Procedimentos metodológicos

O presente projeto se caracteriza através de uma perspecti-

va interpretativa crítica que segundo André (1995) permite um plano de trabalho aberto e flexível, onde os focos do projeto são constantemente revisados, as técnicas de coleta das informações são "reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados" (p.30).

Seu desenvolvimento ocorreu no interior das disciplinas de Didática da Educação Física e Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Educação Física, da UFU, cujos participantes foram: os alunos da disciplina Didática da Educação Física e os professores da rede pública, aprovados no último concurso realizado na rede estadual e municipal de ensino e que possuem até cinco anos de experiência docente.

As técnicas utilizadas para obtenção das informações foram: questionários com quatro perguntas abertas, dirigidas a todos os professores e entrevistas coletivas em forma de grupos de discussão entre os acadêmicos e professores das escolas, seguindo as recomendações de Callejo (2001), na perspectiva de gerar um debate que busque informações desde vários pontos de vistas entre os participantes.

⁵ Para este autor o ciclo de vida profissional do docente é caracterizado pelas seguintes fases ou estágios: de 1 a 3 anos de carreira, é a entrada, o "tateamento"; de 4 a 6 anos, a estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos, serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo; de 35 a 40, o "desinvestimento" (sereno ou amargo).

No levantamento realizado para detectar o número de professores com até cinco anos de experiência, foram encontrados 33 professores na rede municipal que se enquadram aos critérios estabelecidos pela pesquisa e apenas quatro na rede estadual, sendo que um professor desta não se interessou em participar do estudo.

Foi confeccionado um questionário com quatro questões abertas e de identificação pessoal, repassado para todos os professores da rede municipal (atingindo assim 100% de participação) e três

professores da rede estadual. Nas escolas estaduais tivemos muitas dificuldades para obter informações da lista de professores efetivos, principalmente aqueles que entraram no último concurso. A única lista a qual tivemos acesso, somente foi possível fazer contato com quatro professores.

Na fase de categorização⁶ das respostas, realizada separadamente por pergunta e depois agrupadas, encontramos 27 unidades de significados⁷ referente às perguntas do questionário.

QUADRO DE UNIDADES

1- Decisão pessoal (quer trabalhar na escola)	15- Muita leitura e pouca prática
2- Experiência anterior	16- Modelo de aula ultrapassado
3- Tradição familiar	17- Faltou espaço para troca de idéias
4- Oportunidade de trabalho	18- Dificuldades de relacionamento
5- Estabilidade no emprego	19- Estágio foi muito importante
6- Experiência	20- Papel, função, comportamento do educador físico
7- Experiência e vivência durante o curso de formação	21- Comportamento dos alunos
8- Falta de experiência	22- Organização
9- Infra-estrutura	23- Realidade escolar
10- Dicotomia teoria e prática	24- Teoria e Prática
11- Desvalorização	25- Estágios
12- Trabalho de formação continuada	26- Função da Educação Física
13- Responder na prática	27- Falta de materiais e infra-estrutura
14- Teorias distantes da prática	

⁶ Esta fase contou com a participação de quatro pessoas: a orientadora da pesquisa e as três bolsistas. O procedimento utilizado para definição de categorias seguiu a orientação de Ferrer Cevero (1994) apud Molina Neto (1999). Para esta autora a unidade de significado é entendida como "aqueles enunciados do discurso dos professores que são significativos tanto para eles, como para a investigadora (...) relacionados com os pressupostos da pesquisa" (Ferrer Cevero, 1994, p.391 apud Molina Neto, 1999, p130). Neste sentido, a categorias deste trabalho surgiram a partir dos assuntos e significados que os participantes emitiram.

⁷ Originadas por um agrupamento das categorias, dando sentido aos argumentos utilizados para elaboração destas.

Utilizamos os seguintes procedimentos para análise e interpretação das unidades de significados:

1. dividimo-nos em duplas;
2. separamos os questionários entre as duplas;
3. cada pessoa da dupla leu o mesmo questionário;
4. as duplas procediam a leitura individual do questionário grifando de cores diferentes aspectos que correspondiam às quatro perguntas do mesmo;
5. os destaques foram digitados por duas bolsistas que se encarregaram cada uma de duas questões;
6. os destaques da primeira questão foram analisados entre as três bolsistas e a orientadora;
7. cada bolsista ficou responsável em analisar e categorizar uma questão referente ao questionário;
8. a leitura das análises foi apresentada individualmente por cada bolsista e discutida no grupo (bolsistas e orientadora);

A seguir, apresentamos em bloco, as principais categorias encontradas neste processo seguida das justificativas:

1. Decisão pessoal em trabalhar na escola: experiência anterior; tradição familiar; oportunidade de trabalho; estabilidade no emprego; experiência e vivência durante o curso de formação.

2. Principais dificuldades: falta de experiência; infra-estrutura da escola; dicotomia teoria e prática; desvalorização da profissão dentro da própria escola; falta de reconhecimento da disciplina Educação Física como componente curricular; modelo de aula ultrapassado; falta espaço para troca de idéias no interior da escola.

3. Tentativa de superação: busca trabalhar em grupo com professores da mesma área e outras áreas; trabalho de formação continuada no centro de estudos da prefeitura.

4. Temas a serem abordados nas disciplinas pedagógicas: conhecer o papel e função do professor e mais especificamente o professor de Educação Física; organização do trabalho pedagógico/escolar; planejamento de aulas; conhecer a realidade escolar, principalmente de Uberlândia; função da Educação Física na escola; conhecer processos de avaliação em Educação Física escolar.

As categorias encontradas serviram de base para a construção do roteiro da entrevista coletiva que foi realizada com o grupo de professores que responderam o questionário e alunos das disciplinas Didática da Educação Física e Prática de Ensino.

Foram realizadas duas entrevistas coletivas, em dois dias diferentes, entre professores iniciantes na carreira docente e alunos que cursavam as disciplinas Didática da Educação Física e Prática de Ensino. Os grupos para as entrevistas coletivas também foram diferentes de um dia para outro.

Na impossibilidade de realizar a entrevista coletiva com a participação dos 33 professores, utilizamos como critério aqueles que tinham até dois anos de experiência em docência e aqueles que tinham cinco anos. Dessa forma, encontramos 6 professores que atendiam a este critério. Por problemas de incompatibilidade de horários entre os participantes, na primeira entrevista participaram apenas dois professores e uma aluna que cursava a disciplina Prática de Ensino. Na segunda entrevista participaram quatro professores e duas alunas do curso que cursavam as disciplinas Didática da Educação Física e Prática de Ensino.

O critério para definição dos alunos participantes na entrevista foi em função do interesse dos mesmos. Solicitamos nas turmas aqueles que tinham interesse. Apresentaram-se cinco alunos, mas somente dois compareceram às entrevistas. Os que não puderam comparecer justificaram-se por ser final de curso com muitas avaliações e não terem disponibilidade de tempo.

Estas entrevistas coletivas foram gravadas e transcritas. Para realizar a análise das entrevistas utilizamos os seguintes procedimentos:

1. Cada bolsista leu as duas entrevistas;
2. Foram sublinhadas as falas que correspondiam às categorias encontradas anteriormente;
3. Ao lado de cada frase sublinhada foram feitas observações;
4. Analisando estas observações as mesmas foram agrupadas às categorias anteriores. Aquelas que não correspondiam a nenhuma foram destacadas em um outro bloco.

Terminada esta fase e a análise dos dados as categorias foram reagrupadas em função da superposição de significados orientando a análise em dois grandes blocos de categorias, que são:

1. Necessidade do conhecimento prévio do sentido e significado da instituição escolar e da Educação Física neste espaço de atuação profissional;
2. Estágio curricular como espaço de reflexão e investigação da prática pedagógica.

Dialogando com as categorias

De acordo com Huberman (1992) os professores vivenciam um ciclo de vida profissional, o qual é dividido em fases: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conser-conservadorismo, lamentações e "desinvestimento", sendo vivenciados mais ou menos simultaneamente.

Os professores participantes das entrevistas encontram-se num processo de confrontação com a carreira, vivenciando o choque inicial com a realidade. Eles consideram esse momento como um desafio, uma conquista a ser realizada, mas por outro lado, sentem um certo receio com algumas decisões sobre a sua prática provocado pelas dificuldades nestes anos iniciais. Percebem que nestes primeiros anos de docência, já que o desafio é considerado como algo motivante para continuar a buscar soluções, os caminhos utilizados para resolver os problemas estão muitas vezes relacionados com a sobrevivência na escola. Entretanto, segundo Silva (1997, p.53).

A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa

e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade. Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pausar os seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado.

Nesta fase o professor põe em questão sua prática, sua vida rotineira e até mesmo o desencanto, pois as dificuldades custam a ser vencidas e também, pelo fato de terem uma prática pedagógica idealizada, a partir daquilo que vivenciaram na formação, e a realidade que encontram no cotidiano. Entretanto, esses dois aspectos o da sobrevivência e o do entusiasmo pela descoberta são bastante frequentes e de certa maneira, apesar da contradição, os motivam a realizar suas tarefas. Ou seja, é nesta constante tensão, ora mais ora menos, que eles buscam desenvolver sua tarefa pedagógica.

Os professores entrevistados destacam que a prática pedagógica possui a cada dia, algo novo para aprender, novas situações vão sur-

gindo, novos dilemas para resolver e com isso, aparecem novas perspectivas de enfrentar a realidade. São muitas situações que por vezes os sufoca, gerando certa dificuldade para entender toda a dinâmica da escola e assim, surge um receio para saber se determinadas atitudes profissionais são pertinentes ou não. Identificamos que os professores não notam este fato como algo negativo. Para eles, insistir neste aspecto possibilita amenizar as dificuldades que, com o passar dos dias, só contribuem para o amadurecimento profissional mesmo que, muitas vezes, este não seja percebido num primeiro momento enquanto vivenciam para tais experiências.

Os professores admitem que os desafios a serem superados se confundem com um sentimento de insegurança, prazer e satisfação durante a execução do trabalho. Existe uma crítica, por parte dos professores, sobre suas participações e intervenções no contexto geral da escola, ou seja, são mais exigentes com eles mesmos, apesar de reconhecerem suas limitações. Segundo Huberman (1992) esta é uma fase de estabilização, onde o profissional começa a busca para se sentir mais seguro. Por isso mesmo, é necessário um trabalho tanto na formação inicial como na continuada que contemple o trabalho coletivo no planejamento e de gestão edu-

cacional. Detectamos entre estes professores que o momento de mais segurança para eles está centrado no processo ensino-aprendizagem frente aos alunos, isto porque é um momento individual, que só depende dele. Muitas das insatisfações ocorridas no início de carreira docente estão relacionadas, segundo os participantes do estudo, à falta de infra-estrutura adequada para exercerem as atividades, clareza da organização do espaço escolar, a chegada pouco receptiva por parte da administração, a pouca tolerância de professores de outras áreas e o discurso desanimado daqueles da mesma área.

Para estes professores iniciantes, o primeiro contato com a realidade profissional em relação aos demais colegas de profissão e o estabelecimento de uma linha própria de atuação, é influenciado pela existência de pessoas que decidiram ser professores em função da oportunidade de emprego; por aqueles professores que mantêm reservas por não concordarem com o que está sendo imposto no interior da escola, mas agem como condicionados ao meio; por professores, que por não aceitarem tal condicionamento, conseguem algumas transformações; por professores experientes, que ao verem o entusiasmo do iniciante, tratam de demonstrar que isso não o levará a grandes feitos,

alegando terem sido da mesma maneira e não ter valido a pena (LACEY, 1977). Neste sentido, para os professores iniciantes, o tipo de colegas com os quais estes estabelecem contato e a organização político-pedagógica do ambiente escolar torna-se um fator relevante na sua entrada na vida profissional.

Uma outra insatisfação apresentada pelos professores faz referência aos estágios na formação inicial que além de artificiais mostram-se de pouca duração, sem reflexão do contexto escolar e da instituição escola, como também da inserção da Educação Física neste espaço de trabalho como componente curricular. Eles relatam que aquelas disciplinas consideradas didático-pedagógicas não ofereceram um conhecimento mínimo do que é a escola e mais especificamente do que é a Educação Física na escola. Consideram que muitos dos impactos negativos no início da carreira poderiam ter sido amenizados com esse conhecimento prévio.

Tanto os debates como as reflexões foram, de certa maneira, superficiais e até certo ponto idealizados, o que também colaboraram com este impacto desagradável. A fala de um dos entrevistados reforça bem esta idéia, quando afirma e sugere o que gostaria de ter vivenciado. Diz a professora:

eu gostaria de ter vivenciado realmente a escola, esse pouco tempo que é o estágio, se a gente parar pra pensar ele é pouco tempo, ele é muito pouco tempo, esse tempo que você tem para estar lá na escola, mas viver a escola, é pouco tempo, porque a gente não vive a escola, a gente vai lá, pra desenvolver aquela atividade que você teve que planejar, porque o professor te cobrou muito o plano, ai você fica lá, fazendo aquele plano e vai lá pra desenvolver aquela atividade mas conhecer e viver a escola não se conheceu (Professora 1).

Neste sentido, é importante entender que os ambientes educacionais, em função das diferentes práticas desenvolvidas no seu cotidiano são espaços freqüentes de contradições. Compreendê-las em sua diversidade pode ser o primeiro passo para apreender os sentidos/significados da escola. Segundo Vaz (2002, p.98) "não se tem uma atuação profissional pedagogicamente responsável sem que se tenha um conhecimento mais amplo do universo escolar e isso vale também para a Educação Física".

O estágio foi exercido como procedimento formal para o cumprimento da carga horária. Não existia a preocupação, seja professor da disciplina e ou do professor da turma cedida para realização do estágio, em participar ativamente da

orientação para que este espaço pudessem contribuir para o conhecimento e o aprofundamento no seu processo de formação, o importante é fazer os planos de aula e colocá-los em prática. Os professores relatam que não havia debates para se pensar a escola e a complexidade em que esta se encontra. Os conteúdos e as metodologias apresentadas se prenderam na execução e aplicação de planos de aula que hoje não respondem às necessidades do cotidiano da prática pedagógica, reafirmando o caráter instrumental do ensino. Uma outra professora considera que no desenvolvimento do estágio

se deu muita atenção ao plano e agora vejo que deveria ter dado muita menos atenção a ele, porque a gente ficou muito voltado em fazer o plano. Sei que ele é um roteiro, ele é um norte que eu vou estar conduzindo as minhas aulas, mas não é do jeito que o professor me mostrou, no estágio, não é daquele plano bonitinho, é, em cada ponto lá bonitinho, separadinho em que você fez, não funciona desse jeito lá. Agora eu vejo que o que eu aprendi de plano não é o que eu estou vivendo agora, então eu acho que o plano ele é importante, mas com o olhar diferente (Professora 4).

Para eles seria importante o conhecimento da função de ser professor, saber dialogar com a elaboração de seus saberes-fazer

docentes e desafios que o ensino como prática social lhes apresenta no cotidiano, mobilizando seus conhecimentos da teoria da educação e da didática, como um processo de construção de sua identidade docente. Isto nos faz reconhecer que “a docência é uma profissão que impõem ação-intervenção também ao nível da vida da escola; órgão de gestão; cooperação, solidariedade como os colegas e vida sindical” (SILVA, 1997, p.188).

A construção da prática docente envolve saberes de vivências pessoais somados aos saberes específicos da área e aos exigidos para ensinar. Entretanto, como os professores iniciantes não têm elaborado suficientemente saberes da experiência docente, normalmente o que sobressai é o um tipo de saber individual (pessoal). Neste sentido, cabe estarmos atentos a um tipo de formação inicial e continuada orientada por princípios de dimensões colaborativas.

Tais princípios são construídos na práxis, pela ação do sujeito, tornando-se importante tanto na formação inicial como na continuada dos educadores, pois vamos nos tornar e aprender a ser professores também no cotidiano da prática educativa, onde a prática reflexiva e o conhecimento crítico passam a ser os fios condutores do processo de formação.

No que se refere ao estágio na formação inicial, este deve ser

um espaço privilegiado no estímulo à curiosidade do que significa o ambiente escolar, onde a reflexão e a produção de um conhecimento voltado para emancipação e autonomia do professorado aconteçam no exercício coletivo que gere além da autonomia profissional, a autonomia social. Reconhecer criticamente, ainda neste período de formação, o sentido e significado de escola (sua história e estrutura física) pode ser um elemento relevante na interação dos professores em seu lugar de trabalho.

Neste sentido, o futuro professor deveria conhecer a escola como uma construção cultural (que faz parte do currículo) por meio dos impactos objetivos e subjetivos provocados em seus usuários já que todo o espaço escolar é construído socialmente (FRAGO, 1998 apud TAVARES, 2003). Entendemos que a "arquitetura da escola é um elemento cultural e pedagógico do currículo escolar, não só pelos efeitos que suas estruturas induzem, mas pelo papel simbólico que a escola desempenha na vida individual e social de cada sujeito e de um grupo social". (TAVARES, 2003, p.49-50).

A escola provoca sentimentos nas pessoas que estão ali presentes, já que se relacionam, tornando-a um lugar que faz parte de suas vivências. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1986, p.58 apud TAVARES 2003, p.58), "em cada escola

interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação do conhecimento, a conservação ou destruição da memória cultural, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido". Descrever, analisar e interpretar este cotidiano complexo na formação inicial, implica reconhecer que

ser professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18)

O estágio, também pode apresentar-se como um articulador e um agente interdisciplinar, valendo-se de espaços em que estudantes possam relatar suas vivências em sala de aula e compartilhar saberes que possibilitem ao sujeito desenvolver seu papel emancipatório na educação.

Neste sentido, o estágio não deveria pautar-se em “modelos” que nunca se adequarão à realidade e, menos ainda, atenderão ao propósito de uma educação emancipatória. Aprender a ensinar é um processo longo e difícil, por envolver múltiplas dimensões do ser como: o pensar, o fazer, o sentir, o compartilhar e o decidir. Porém, acreditamos que isto deva ser trabalhado criticamente na formação inicial.

Novas diretrizes para Didática da Educação Física e Prática de Ensino

Nesta etapa descreveremos algumas diretrizes para estas disciplinas e que foram implementadas a partir do primeiro semestre de 2005.

Didática da Educação Física

1. Reorientação dos conteúdos que passaram a analisar criticamente a produção da Educação Física es-

colar no Brasil tendo como referência o início dos anos 80 até hoje situando e explicando suas correntes e seus fundamentos filosófico-pedagógicos. São elas: Abordagem Desenvolvimentista - Go Tani; Abordagem Construtivista - Batista Freire; Abordagem Concepções abertas – Haine Hildebrant; Abordagem Crítico-superadora - Coletivo de Autores; e Abordagem Crítico-emancipatório – Kunz.

2. Planejamento coletivo de processos de ensino em Educação Física escolar;

3. Descrição detalhada de uma escola (sua rotina) e o contexto educacional em que a mesma está inserida até o momento de uma aula de Educação Física, com o objetivo de que o (re) conhecer a escola possa ocorrer anteriormente a sua entrada no estágio; aqui o estudante fará uma descrição do contexto escolar onde está sendo realizado o estágio. Onde está situada a escola. Seu entorno geográfico-social; estrutura física; organização administrativa e pedagógica; espaços onde é ministrada a aula de Educação Física; como é o cotidiano da escola: os professores, as crianças, os funcionários. Informações visuais. Descrever o professor supervisor: tempo de experiência; participação no processo de formação continuada.

4. Debate em sala com professores da rede pública de ensino, pois segundo Lima (2002, p. 251) "O fato de se ter na mesma sala de aula alunos que já exercem o magistério e os que pretendem ingressar na profissão pode ser aproveitado para fazer do estágio um espaço de mediação entre a formação inicial e a contínua. Dessa forma, surgem situações híbridas em que a inicial e a formação em serviço se fundem e se interpenetram. É válido descobrir espaços em que o professor possa dizer suas vivências em sala de aula e partilhar os saberes que possibilitem o desempenho de papéis de formador e formando."

Prática de Ensino

1. Esta disciplina possui uma carga horária de 60 horas, das quais 30 horas são destinadas ao estágio. Nestas 30 horas estão incluídas os momentos de observação, de docência e participação de outras atividades que fazem parte da escola como: reuniões de planejamento, pedagógicas, dos conselhos escolares, de formação continuada, e demais atividades que dizem respeito à escola. A idéia é que o estudante estagiário viva o processo educativo como um todo;

2. Como esta disciplina é ministrada por duas professoras, as outras

30 horas serão destinadas às reuniões semanais para orientação. O estágio será realizado em dupla para que haja uma interlocução entre os participantes e cada professora ficará responsável pela metade da turma. Os encontros para orientação acontecerão com 5 duplas no mesmo momento, podendo assim, acompanhar qualitativamente o estágio e dinamizar as trocas de experiências e debates sobre os diferentes contextos;

3. Os estudantes/estagiários são orientados a fazerem os estágios em escolas onde os professores das disciplinas conhecem os professores da escola e que os mesmos se comprometem em realizar um trabalho de fato, de orientação dos estagiários naquele espaço;

4. O processo de avaliação é a construção de um relatório minucioso com etapas bem delimitadas que serão orientadas durante todo o processo de estágio. O relatório busca dar conta da descrição do processo vivido no estágio em todos os aspectos: estruturais, pedagógicos/profissional e pessoal. Este deverá ser elaborado ao longo do estágio, pois não é um momento isolado, ele é construído a partir da reflexão constante de pensar e repensar a prática pedagógica. "É necessário que o estágio seja assumido e cada vez mais trabalhado

como um campo de investigação e produção de conhecimentos” (Lima, 2002, p.252). Entendemos que este é um momento privilegiado de reflexão para se refletir criticamente e debater sobre o sentido e significado de ser professor nas escolas públicas de Uberlândia.

Considerações finais

As discussões aqui apresentadas nos fazem refletir que o estágio realizado na disciplina Prática de Ensino não deve ser resumido à participação do estudante/estagiário nos 50 minutos de aula de Educação Física. O envolvimento com a escola e sua dinâmica são essenciais para entender o contexto da instituição educacional, pois segundo Pimenta (1994, p.73) este “deve mostrar que o ato de ensinar adquire maior significado quando considerado em relação à estrutura e ao funcionamento da escola e do ensino”.

Portanto, é preciso valorizar a observação seguida de uma descrição detalhada da escola onde inclui: seus aspectos de estruturas físicas e materiais; seu entorno geográfico-social; seu contexto histórico; sua organização administrativa e pedagógica; seus professores, os alunos, os funcionários; participação no processo de formação continuada; as festas e atividades dentro e fora da escola; as reuniões do conselho escolar e as aulas de Educação Física.

Sabemos que esta descrição da rotina da escola não é uma tarefa fácil e também nada familiar aos estudantes/estagiários, porém, é através dela que se pode estabelecer minimamente um retrato e compreensão da escola, desde que haja uma reflexão crítica sobre os aspectos descritos, pois esta (a descrição) é o ponto de partida para uma leitura crítica a respeito da escola.

No nosso entendimento, para que esta leitura seja efetivada as observações devem ser sistemáticas. E para que seja realizado algo com rigor e com aprofundamento todas estas etapas devem constituir um relatório a ser desenvolvido ao longo do estágio apresentando ainda as reflexões com outros estudantes/estagiários, professores da escola e da disciplina.

Acreditamos que muitos dos discursos dos estudantes/estagiários a estas disciplinas e das dificuldades/impactos desagradáveis dos professores iniciantes, acontecem tanto em função do desconhecimento sobre a escola, sobre educação e Educação Física, como também, de uma formação sem uma clara definição do seu projeto político-pedagógico voltado para escola.

Nossa intenção é de que projetos como este envolvendo estudantes/estagiários, professores da escola pública e professores da universidade contribuam para concretizar práticas

de ensino e reflexão já elaboradas nos discursos acadêmicos, mas com dificuldades de implementação. Entendemos que o estágio, dependendo de sua estrutura organizativa, poderá sim, ser um eixo para aproximar a universidade da escola.

Se os professores iniciantes em sua carreira docente possuem particularidades para enfrentar o cotidiano da prática pedagógica e os debates com eles nos proporcionaram diretrizes para orientar estas duas disciplinas, acreditamos que continuar mapeando os professores e seus diferentes ciclos de formação junto aos estudantes/estagiários poderá ser um aspecto relevante para repensarmos tanto a formação inicial como permanente de professores.

Neste sentido, já iniciamos em junho de 2005 um outro projeto⁸⁸ Projeto financiado pela PROGRAD/UFU. São 4 bolsistas PIBEG/PROGRAD/UFU-2005-2006

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus. 1995.
- _____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus. 2001. pp. 55-69.
- ANGULO, J. F. De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; BARQUÍN RUÍZ, J. y ANGULO RASCO, J. F. Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal. 1999. pp. 261-319.
- CALLEJO, J. El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel Practicum. 2001.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Reformas nas Licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. Em Aberto, nº 54. Abr./Jun. 1992.
- CANDAU, V. M. e LELIS, Isabel Alice. A Relação teoria-prática na Formação do Educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.) Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis: Vozes. 1990
- CONTRERAS, J. D. La Autonomía del Profesorado. Madrid: Morata. 1997.
- DEMO, P. Pesquisa – Princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez. 1991.
- _____. Educar pela pesquisa. São Paulo: Autores Associados. 1996.
- ELLIOTT, J. La Investigación-acción en educación. Madrid: Morata. 1990.
- FULLAN, M. Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro. 2002.

- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. y PEREIRA, E. M. A. Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras. 1998. pp.307-335.
- HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmoderno. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata. 1999.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez. 2000.
- LIMA, M. S. L. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. Em. ROSA, Dalva E. Gonçalves et al. Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos-Goiania: Alternativa. 2002.
- LÜDKE, M. O Professor, seu saber e sua pesquisa. Revista Educação e Sociedade. Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. Número: 74; Ano: XXII; Abril: 2001. Campinas: CEDES. 2001. pp. 77-96.
- MONTERO, L. La construcción del conocimiento profesional docente. Argentina: Ediciones: Homo Sapiens. 2001.
- NÓVOA, A. La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. Cuadernos de Pedagogía. N° 286. 1999. pp. 102-108.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata. 2002. pp. 398-429.
- PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez. 1994.
- _____. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M.R. (orgs.) Alternativas do ensino de didática. Campinas: Papirus. 1997. pp.37-70.
- _____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Editora Cortez. 2000. pp. 15-34.
- SCHÖN, D. La Formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós/MEC. 1992.
- SILVA, C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In. ESTRELA, Maria Teresa (org.) Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora, 1997. pp.51- 80.
- SILVA, M. L. A docência é uma ocupação ética. In. ESTRELA,

- Maria Teresa (org.) Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora, 1997. pp.161-190.
- STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata. 1998.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis:Vozes. 2002.
- TERRA, D. V. O ensino crítico participativo no contexto das disciplinas técnico-desportivas dos cursos de licenciatura em Educação Física: análise do impacto de um projeto de ensino no handebol. In: COSTA, V. L. de M. (Ogr.) Formação Profissional Universitária em Educação Física. Rio de Janeiro: Editora Universidade Gama Filho. pp. 201-232.
- _____. La construcción del saber docente de los profesores de educación física: los campos de vivencia. Tesis de doctorado. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Programa de Doctorado Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa. 2004.
- VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs). Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC. 2002. p. 85-107.
- ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía. 1993. Nº 220, pp. 44-49.

Contato:
dvterra@terra.com.br

Recebido: mar/2006
Aprovado: maio/2006