

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**TIAGO LOCATELLI**

**ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE  
ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
TERRITÓRIO DA ESCOLA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL**

São Leopoldo

2013

**TIAGO LOCATELLI**

**ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE  
ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
TERRITÓRIO DA ESCOLA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Dr. Luís Henrique Sommer

São Leopoldo

2013

L 811e Locatelli, Tiago

Entre a universidade e a escola: um estudo sobre estratégias de inserção de estudantes de educação física no território da escola durante a formação inicial / Tiago Locatelli. - 2103.

126 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2013.

Orientação: Prof. Dr. Luís Henrique Sommer.

1. Educação. 2. Educação Física – Licenciatura. 3. Professores – formação. 4. Escola. I. Sommer, Luís Henrique, orientador. III. Título.

CDU: 37.011.3-051

Bibliotecária responsável: Lícia Carla Lima da Silva - CRB 10/1748

**TIAGO LOCATELLI**

**ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE  
ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
TERRITÓRIO DA ESCOLA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Dr. Luíz Henrique Sommer

Aprovada em sete de março de 2013.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Luíz Henrique Sommer – UNISINOS**

---

**Prof. Dra. Maria Margarete dos Santos Forster – UNISINOS**

---

**Prof. Dr. Luíz Fernando Framil Fernandes – FEEVALE**

***Dedico esse trabalho a Deus, aos meus pais Adelino e Irma,  
a Hellen minha futura esposa, a minha irmã Daiana.  
Enfim, a todas as pessoas que acreditaram em mim e zelam pelo meu bem.***

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus primeiramente, por ter-me concedido saúde e força para mais uma conquista e por estar sempre ao meu lado.

A minha família que é a minha base, especialmente aos meus pais, por sempre apoiarem e incentivarem meus estudos. Graças a eles eu ingressei na área da Educação Física e consegui chegar a um nível de estudos que eles jamais tiveram acesso. Tudo que eu sou é graças a eles, e ao seu esforço e trabalho (ADELINO E IRMA).

A Hellen, minha noiva, principalmente pela sua compreensão, pelo seu amor incondicional, por estar sempre ao meu lado dando-me força e fazendo sentido ao meu viver.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, por ter-me concedido à possibilidade de cursar um Mestrado, com qualidade e pela disponibilidade e qualificada prestação de serviços ao longo do curso.

Ao meu orientador, Dr. Luís Henrique Sommer, pelos seus ensinamentos, experiência e cumplicidade.

Aos professores da Universidade, especialmente a Dra. Mari Forster, a Dra. Eli Fabris, pelo auxílio, ensinamentos e compreensão.

Ao professor do curso de Educação Física da UNISINOS, Dr. Ednaldo da Silva Pereira Filho, pela ótima receptividade, riquíssimas conversas e informações sobre o contexto da Educação Física.

Enfim, a todas as pessoas que participaram ou tiveram relação com a minha trajetória profissional.

A todos vocês meu MUITO OBRIGADO!

## RESUMO

Esta dissertação tematiza a formação inicial do professor de Educação Física. O foco de pesquisa é a inserção do estudante de Educação Física no território da escola ao longo da formação inicial. Os objetivos do estudo foram: a) compreender e discutir como ocorre a inserção do acadêmico de Educação Física no ambiente da escola; b) descrever e analisar estratégias dos cursos de Educação Física para a inserção dos seus estudantes ao território da escola ao longo do processo de formação inicial; c) cotejar o entendimento de coordenadores de curso e alunos acerca da produtividade de tais estratégias para a formação do professor de Educação Física; d) contribuir para a produção de conhecimento sobre a formação inicial do professor de Educação Física. O campo empírico de pesquisa foi composto por dois cursos de licenciatura em Educação Física do estado do Rio Grande do Sul e os sujeitos de pesquisa foram seis acadêmicos e dois coordenadores de curso da licenciatura em Educação Física de duas universidades privadas gaúchas. As informações advindas da pesquisa empírica foram coletadas por meio do instrumento da entrevista que seguiu o modelo semiestruturado. Para a apresentação dos resultados e na análise das informações prevalecem especialmente os aspectos qualitativos, construídos a partir da seguinte triangulação: subjetividade do pesquisador; campo empírico de pesquisa; referencial teórico do estudo. Os dados apontam que as principais estratégias de inserção são: a) aplicar aulas para os colegas de curso; b) turma de alunos/crianças frequentando a universidade para que os acadêmicos exercitem a docência; c) estudante vai até a escola e aplica aulas durante meio turno para determinada turma; d) acadêmico consegue quatro ou cinco crianças para aplicar atividades na universidade; e) estágios curriculares obrigatórios; f) jamborees; g) busca de escolas para atuação, de modo independente pelos acadêmicos; h) horas de observação; i) estágios não obrigatórios; j) estágios obrigatórios em duplas; l) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. As análises apontam para o entendimento de que as estratégias de inserção contribuíram positivamente para a entrada do estudante de Educação Física no universo da escola. Apesar de algumas seguirem um modelo simplificado de realização, tendo a premissa de “jogar” o estudante de Educação Física para dentro da escola, estas não representam o consenso. Porém, cabe destacar a estrutura e o planejamento de outras, com a participação da universidade, pois não são estratégias solitárias realizadas exclusivamente por conta dos estudantes, tendo o mínimo de acompanhamento e debate com o professor universitário, além de um pequeno ritual de entrada e saída desse contexto escolar. Por fim, observou-se que uma das principais estratégias de inserção utilizada pelas universidades e, constatada na realização da pesquisa empírica, são os estágios curriculares obrigatórios.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores - licenciatura em Educação Física - escola

## **ABSTRACT**

This dissertation studies the initial training of the Physical Education teachers. The research is focused on the inclusion of Physical Education students within the school and throughout the initial training. The objectives of the present study were: a) understand and discuss how the PE academics insertion occurs in the school environment; b) describe and analyze the strategies of Physical Education courses in order to include them into the school's territory throughout the process of initial training; c) collate the understanding of the course coordinators and students about the productivity of such strategies for training teachers of Physical Education; d) contribute to the production of knowledge about the initial training of Physical Education teacher. The empirical field research was composed of two undergraduate courses in Physical Education of the state of Rio Grande do Sul and the research subjects were six academics and two course coordinators of degree in Physical Education from two private universities of Rio Grande do Sul. The information derived from empirical research was collected through semi-structured interview method. The presentation of the results and analysis of the information, especially prevalent qualitative aspects, were built from the following triangulation: the researcher's subjectivity; empirical field research; theoretical study. The data indicates that the main integration strategies are: a) apply lessons to fellow students; b) class of students / children attending the university for the academic exercise teaching; c) student goes to school and apply for part-time lessons for a specific class; d) the academic takes four or five children to implement activities in the university environment; e) mandatory curricular internship; f) jamborees; g) search for schools to act in an independent manner by academics; h) hours of observation; i) non-mandatory internships; j) required internships in pairs; l) institutional scholarship program for beginning teachers. The analysis points that the integration strategies contributed positively to the physical education student entry in the school universe. Although some of them follow a simplified model of achievement, under the premise of "throwing" the student of Physical Education into the school, I emphasize that these do not represent the consensus. However, it is important to highlight the structure and planning of others with the participation of the university, because these are not solitary strategies conducted exclusively by the students having minimal scrutiny and debate with the professor, besides performing a small ritual in and out of the school's context. Finally, it was observed that one of the main integration strategies used by universities is found in conducting empirical researches are the required internships.

**Keywords:** initial teacher training - degree in Physical Education - school

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 PROBLEMATIZAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>20</b>
<b>4 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>31</b>
4.1 ALGUNS PROBLEMAS E POSSÍVEIS APONTAMENTOS PARA A MELHORA DA QUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	33
<b>5 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....</b>	<b>44</b>
5.1 CATEGORIZAÇÕES CLÁSSICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	46
5.2 A LICENCIATURA ESPECIALMENTE.....	49
<b>5.2.1 Quatro currículos para os licenciados em Educação Física.....</b>	<b>52</b>
<b>6 METODOLOGIA.....</b>	<b>59</b>
6.1 PRINCIPAIS “PASSOS” PARA A CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA.....	60
6.2 O INSTRUMENTO DA ENTREVISTA.....	65
6.3 MODELO DE ENTREVISTA.....	66
<b>7 DISCUTINDO AS ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DE ACADÊMICOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERRITÓRIO DA ESCOLA .....</b>	<b>69</b>
7.1 O MACROCONTEXTO DA INSERÇÃO DO ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERRITÓRIO DA ESCOLA.....	70
7.2 AS ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO ESPECIFICAMENTE.....	80
7.3 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	104
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>123</b>
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	123
APÊNDICE B – Resumo Entrevista IES 1 .....	124
APÊNDICE C – Resumo Entrevista IES 2.....	125
APÊNDICE D – Resumo Entrevistas C1 e C2.....	126

## 1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a apresentação desta dissertação, é impossível não descrever a frase ou o pensamento que foi inúmeras vezes referenciado pelos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS. Desconheço sua autoria, mas sua essência permeia que “nós não escolhemos um tema para a pesquisa, é ele (o tema) que acaba nos escolhendo”. Após os estudos e etapas de pesquisa vivenciadas no Programa de Pós-graduação, acredito que o tema de minha dissertação *Formação inicial do professor de Educação Física*, foi quem me escolheu. No ano de 2004, foi promulgada a lei que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a formação do Graduado em Educação Física (ou antigo bacharel). Desde então, a curiosidade e inquietação referentes à formação inicial de distintos profissionais em Educação Física (licenciado e graduado) despertou meu interesse de forma mais incisiva, especialmente acerca do professor de Educação Física.

Essa inquietação continua presente e, portanto, a formação inicial do professor de Educação Física é o “tema que escolho” ou, melhor dizendo, é esse “tema que me escolhe” para a construção de uma dissertação de mestrado em Educação. Uma vez circunscrito o tema da investigação, foram realizadas leituras e consultas a materiais que pudessem oferecer elementos para a construção do problema de pesquisa. Depois de ter me apropriado das várias investigações, que mesmo apresentando focos temáticos distintos, permeavam a temática central da pesquisa, foi possível clarificar e delimitar o objeto de estudo da investigação. Não foi uma tarefa simples, tampouco fácil de realizar. “Aprender” nem sempre rima com “prazer”, porém, em muitas situações de dificuldade, o aprender é materializado.

Durante o processo de leitura, manuseio, fichamento de ideias, autores, pesquisas e produção de pequenas obras, dentre as quais destacam-se três artigos científicos publicados em congressos ou seminários no campo da Educação, o objeto de pesquisa foi construído: *a inserção do acadêmico de licenciatura em Educação Física no território da escola*. Todo esse processo de construção do problema de pesquisa está localizado no capítulo 2 – Problematização.

No capítulo 3 – Formação de professores, são discutidos os aspectos que

entendo como básicos para a compreensão do vasto campo de pesquisa sobre formação de professores, que é o terreno mais amplo onde se insere esta proposta de dissertação.

No capítulo 4 – Formação inicial do professor de Educação Física, são revistas e reforçadas ideias desenvolvidas sobre a formação inicial do licenciado desta área do saber, com abordagem de possíveis problemas ou dilemas apresentados atualmente nessa formação inicial.

No capítulo 5 – Histórico da Educação Física no Brasil, é descrito um cenário composto pelos principais acontecimentos que marcam a história da Educação Física no Brasil, com destaque preponderantemente para os aspectos e fatos que permearam essa licenciatura. Nesse capítulo, alguns aspectos gerais da Educação Física são ressaltados e as categorizações clássicas vivenciadas pela área ao longo dos tempos no país são mencionadas. Na sequência, é feita uma análise mais detalhada dessa licenciatura, abordando também os quatro currículos estabelecidos por políticas públicas para a formação inicial desses licenciados.

No capítulo 6 – Metodologia, destaque para os procedimentos metodológicos, éticos e para as estratégias adotadas para a elaboração e efetivação da investigação empírica. Ainda, são apontadas breves informações sobre as características da pesquisa qualitativa, sobre os sujeitos da pesquisa e o instrumento da entrevista que foi utilizado para a coleta de dados no campo empírico.

No capítulo 7 – Discutindo as estratégias de inserção de acadêmicos da licenciatura em Educação Física no território da escola, são apresentados os dados e as informações obtidas por meio do instrumento das entrevistas no campo empírico de pesquisa. Neste, são a discussão destes achados, utilizando uma triangulação que levou em consideração a fala de cada sujeito (acadêmicos e coordenadores da licenciatura em Educação Física), o referencial teórico discutido no “estado da arte”, nos capítulos sobre a formação de professores e a formação inicial do professor de Educação Física, bem como minhas experiências pessoais e profissionais merecem destaque. Neste capítulo, busco responder o problema de pesquisa construído para a dissertação e as questões norteadoras do estudo.

No capítulo 8 – Considerações finais, são apontadas as principais

contribuições e conclusões construídas a partir da realização desta investigação, que emergiram especialmente das seções do “estado da arte”, revisão bibliográfica e na investigação empírica da pesquisa que originou a dissertação.

## 2 PROBLEMATIZAÇÃO

A formação em Educação Física foi um assunto que sempre despertou interesse e também inúmeras dúvidas. Desde meus estudos no ensino superior, não compreendia o porquê, ou os “reais” motivos da universidade em que realizava a graduação, ofertar duas diferentes habilitações em um mesmo curso superior. Naquela época, percebia que as duas titulações tinham algumas características distintas. Apesar da simplicidade nas informações, recordo-me das diferenças no currículo, no processo seletivo, no coordenador e até no quadro de professores do curso, nos possíveis locais de atuação profissional, entre outros. Ao término de minha graduação em Educação Física, muitas questões sobre essas duas formações, ou perfis profissionais, persistiam ainda sem respostas.

A minha motivação em analisar especificamente a formação inicial do professor de Educação Física justifica-se também pelo processo de constituição de minha identidade profissional, baseada na docência, que desenvolvi ao longo da graduação. Durante o ensino superior, meu interesse pelo ato de ensinar foi tomando dimensões maiores, especialmente para a atuação profissional dentro do contexto escolar. Com o passar do tempo, ficou mais nítida a vontade de ser e atuar na “profissão de professor”.

Ao iniciar o apontamento das principais ideias para a construção desta dissertação, busco apresentar alguns conceitos que entendo como básicos para proporcionar melhor compreensão da pesquisa. Dentre eles, destaque para alguns ordenamentos legais que regulamentam a atuação profissional docente, como também, o que se entende ou compreende como escola na atualidade. Esse segundo conceito é ponto fundamental para a materialidade da pesquisa.

A Constituição Federal de 1988 estabelece as diretrizes para todo o ordenamento jurídico do País. Em seu Artigo 5, assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros [...] residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade”. (BRASIL, 1988, p.7). Ainda nesse artigo no inciso XIII, a Lei estabelece que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. (Ibidem, p.8).

Considerando estes pressupostos legais que orientam e regulamentam algumas ações específicas para a atuação dos profissionais, centrarei a minha atenção nas especificidades referentes aos professores de Educação Física. Sendo assim, um de meus interesses é conhecer e entender como ocorre a inserção dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física no território da escola, bem como compreender o panorama da formação inicial dessa categoria de profissionais.

Motivado também pelos significados, interpretações e regimes de verdade que o processo da formação de professores em Educação Física enseja, questiono-me acerca do exercício do profissional de Educação Física no campo da docência, destacando aspectos sobre sua identidade profissional e interrogo-me se os professores formadores da licenciatura em Educação Física têm como um de seus focos no ensino o contexto ou o ambiente da escola.

Seguindo essa prévia definição conceitual, destaco o que alguns autores, considerando um contexto mais amplo (político, econômico e social), entendem ou definem como a instituição escolar moderna. Para isso, utilizo algumas palavras de Postman (1995). O autor reitera que não é fácil levar a cabo essa empresa (a escola), pois os políticos raramente falam dela, a tecnologia é indiferente a ela e o comércio a despreza-a. E afinal de contas, para que existem escolas? Essa é a pergunta que todas essas instituições escolares evitam indagar.

Quanto aos seus principais papéis e funções, Varela e Alvarez-Uria (1992) definem a escola como uma “maquinaria de governo da infância”. Do ponto de vista histórico, a instituição escolar moderna é o dispositivo que se constrói para encerrar com a infância e a adolescência. Encerrá-las tanto do ponto de vista topológico (localização) ou corpóreo (NARODOWSKI, 1999, tradução nossa). Normalmente, dentro dessa “maquinaria moderna”, o aluno ocupa um lugar de não saber, que está em contra posição com a figura do docente, um adulto autônomo que sabe. Além disso, a escola moderna assume o ideário da pansofia proposto por Comenius o de “ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo”. (Ibidem, p. 54).

Para Veiga-Neto (2011) a escola foi sendo montada e concebida como a maior, mais ampla e universal máquina capaz de fazer corpos, o objeto de poder disciplinar, tornado assim os corpos dóceis. A escola é vista como uma “instituição de sequestro” pela qual todos passam ou deveriam passar um grande tempo da

infância e juventude.

Após destacar esses comentários acerca da história da instituição escolar, ou “maquinaria escolar moderna” (esses conceitos não expressam o que entendo como escola), apresento um pequeno “estado da arte”, onde abordo as principais pesquisas (teses e dissertações especialmente) desenvolvidas sobre a temática da inserção dos professores de Educação Física (em processo de formação inicial e continuada) no campo da escola. Cabe ressaltar que o “estado da arte ou estado do conhecimento” pode ser definido como uma tarefa essencialmente bibliográfica, que traz o desafio de mapear e discutir as principais produções acadêmicas, tentando propor possíveis respostas e discussões sobre os conhecimentos discutidos em diferentes épocas e lugares (FERREIRA, 2002).

Iniciando a busca de materiais científicos sobre a temática referida, uma das primeiras fontes com a qual me deparei foi a dissertação de Gori (2000). No trabalho intitulado *A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola*, a autora analisou as facilidades, dificuldades e os recursos que o professor de Educação Física iniciante utiliza para a sua prática docente na escola. Dentre as principais facilidades e dificuldades mencionadas no estudo, a autora destacou a falta de experiência esportiva anterior; as influências familiares e sociais; o curso de formação inicial; a organização e estrutura da escola; o aparecimento de sentimentos de medo e insegurança (Ibidem).

Um dos aspectos que entendo como mais significativo nessa pesquisa é o fato de o curso de licenciatura em Educação Física ser uma das principais influências na inserção do professor iniciante de Educação Física no contexto escolar, bem como na construção da prática docente (Ibidem). Gori (2000, p.56) apontou ainda que “o processo de formação profissional começa com a formação inicial e se efetiva na prática, através dos saberes construídos na experiência cotidiana [...]”.

Como uma das possíveis limitações da investigação anterior, destaco que o estudo precede a publicação das Diretrizes Curriculares para a formação de professores na Educação Básica, estabelecidas no ano 2002. Ainda sob essa perspectiva, enalteço que essa investigação antecede também a publicação das Diretrizes Curriculares de 2004, que orientam e regulamentam especificamente a

formação de graduados ou bacharéis em Educação Física, fatos que, a priori, podem alterar ou modificar a inserção dos professores na escola. Porém, a importância ou a relevância dessa dissertação não é negada, pois o estudo é um dos “carros-chefes” da temática.

Eleonor Kunz (2004), em sua obra clássica *Transformação Didático-pedagógico do esporte*, nos lembra de que os cursos de formação profissional em Educação Física, na tentativa ou com o objetivo de formar especialistas do esporte, acabam ensinando aos egressos as mais modernas e evoluídas tecnologias do esporte, formando na verdade um grande número de professores leigos para exercer suas atividades enquanto docentes. Para exemplificar suas ideias, o autor afirmou que, possivelmente, nem os alunos e tampouco o diretor da escola farão quaisquer distinções entre o trabalho prático realizado por esse professor com formação superior, se comparados aos de uma pessoa comum que goste de esportes e de ginástica.

A tese de doutoramento de Ferreira (2005), *O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência*, tem semelhança com a dissertação que apresento. Ferreira ressalta alguns aspectos que interferem significativamente no início da carreira docente, como as sensações de medo, insegurança e ansiedade; o isolamento do professor principiante ao se inserir na escola e a crítica a formação inicial, que não consegue relacionar suficientemente teoria e prática, além de não conseguir aproximar os professores iniciantes com a realidade concreta da escola (Ibidem).

Conforme o autor, o início da carreira geralmente é marcado pela dimensão da descoberta e da sobrevivência. A primeira dimensão – descoberta – aponta para a ideia de que o professor deve estar aberto e atento a todos os acontecimentos e situações que circundam a prática docente. A dimensão da – sobrevivência – também é conhecida como o choque da realidade. É importante salientar que os professores analisados construíram diferentes estratégias de ação para a prática pedagógica, estabeleceram e criaram rotinas e acordos com os colegas professores e alunos para ampliar a construção de seus conhecimentos profissionais (Ibidem).

Ainda focando a formação inicial do profissional de Educação Física, temos

a dissertação de Souza (2007), *Formação do profissional de Educação Física: o caso da Unioeste*, que analisou as especificidades da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O autor apontou que inúmeros especialistas têm se empenhado em entender o processo de atuação profissional dos professores na escola. Destacou que esse processo foi permeado de insegurança e conflitos, pois atuar na escola, hoje, se tornou uma atividade mais difícil do que era em tempos passados. Apesar dessa constatação, a Educação Física está e continua na escola, sendo um componente curricular obrigatório, como é destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. O profissional responsável e habilitado para ministrar essa disciplina é o licenciado em Educação Física, e através de seus serviços deverá atender os alunos do Ensino Básico (SOUZA, 2007). Para o autor “[...] a escola ainda se constitui como um ambiente expressivo de janelas abertas para a atuação do profissional licenciado em Educação Física, pois é neste contexto que ele irá contribuir com seus conhecimentos [...]”. (Ibidem, p. 72).

A tese de doutorado de Cesário (2008) intitulada *Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto pelos professores*, também analisou a formação de professores em Educação Física. Ao longo do texto, a autora demonstrou que o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações, sendo a escola um deles. A escola apresenta vários condicionantes para a atuação do professor, dentre eles o relacionamento com outros professores, pais, alunos, funcionários, normas, objetivos, regras, programas definidos pela escola, currículos, etc. Esses condicionantes emergem no trabalho cotidiano do professor e tem relação direta com as situações práticas de ensino, não sendo possível aplicar ou “ter em mãos” definições prévias ou modelos teóricos prontos e acabados.

Nesse sentido, segundo a autora, é importante que o futuro professor estabeleça contato direto com esses problemas em diferentes situações de ensino. Tais situações são formadoras para o acadêmico, pois promovem, além da constatação desses problemas, reflexões, discussões e formas de análise para realizarem-se outras intervenções.

Referente à função da escola para a formação inicial de professores em Educação Física, Cesário (2008, p. 184) afirma que ela deve ser uma:

[...] unidade de formação, responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem profissional dos professores, pode contribuir para superar o tradicional individualismo e isolamento que tem caracterizado o aprender a ensinar, cristalizado nas práticas pedagógicas dos professores das universidades e das escolas [...]. (CESÁRIO, 2008).

Em outra pesquisa, Franciele Ilha (2010), em sua dissertação de mestrado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), intitulada *O curso de licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência*, teve como principal objetivo compreender a articulação das ações formativas do curso de licenciatura em Educação Física da UFSM com a docência na escola. Ela percebeu que os processos de ensinar e aprender a ser professor representam um desafio a ser conquistado na Licenciatura da UFSM, pois conforme os resultados obtidos e analisados, alguns docentes do curso desenvolvem sua prática educativa fundamentados no modelo de racionalidade técnica (modelo conhecido como tecnicista) e não abordam aspectos referentes à docência na escola nas disciplinas em que ministram. Para Ilha (2010, p. 120):

[...] é importante que os acadêmicos da licenciatura em Educação Física conheçam, vivenciem, discutam, analisem os conhecimentos específicos de cada disciplina do currículo, tendo como ponto de partida e de chegada três pontos essenciais: a docência, a Educação Física Escolar e a escola como um todo [...]. (ILHA, 2010).

A autora destaca que, felizmente, existem professores que realizam o diálogo com a docência em Educação Física na escola através de suas práticas pedagógicas. Portanto, nem todas as práticas dos docentes do curso da UFSM são incoerentes com o processo de ensinar e aprender a ser professor. Ainda, é relevante na pesquisa o fato de o licenciando em Educação Física assumir, enquanto professor, desde o início da sua graduação, o compromisso com sua construção como profissional da educação, durante todo o percurso ou trajetória formativa inicial (Ibidem).

Nessa mesma direção, Salvador (2006) fez um importante lembrete ao afirmar que na década de 1990, foi proposta uma rediscussão sobre a formação do professor de Educação Física que pretendia atuar no contexto escolar. Porém, toda esta discussão gerada não garantiu uma efetiva ou verdadeira aproximação do licenciando com a instituição escolar. O autor observou, além disso, que grande

parte dos cursos de licenciatura em Educação Física ainda se restringe a um ensino conteudista, sem conexão com os conflitos e as contradições sociais reproduzidas na escola.

Na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em nenhum dos estudos produzidos por pesquisadores ligados ao campo temático da formação inicial em Educação Física foi encontrado o recorte proposto nesta dissertação. As investigações sistematizadas tratavam especificamente da formação profissional em Educação Física, seguindo outras linhas de interesse. Destaque para os estudos desenvolvidos na UNISINOS: Experiências de movimento e a formação inicial em Educação Física: implicações nas vivências do currículo (TRENTIN, 2007); Formação em Educação Física: um estudo sobre o professor que surge da cristalização da separação entre graduado e licenciado (BITTENCOURT, 2011); Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS (LOPES, 2012).

Por meio da construção deste “estado do conhecimento”, foi possível perceber o número reduzido de produções científicas sobre o tema. Como característica geral, as investigações apresentadas neste “estado da arte”, enfocam e tem como temática central a formação do profissional em Educação Física, sendo que um dos seus diversos pontos de interesse está na docência, perpassando superficialmente pela inserção do professor em processo de formação inicial no ambiente da escola.

Por meio das constatações anteriores (considerando os aspectos quantitativos e qualitativos), não me atrevo, e nem tenho a pretensão de dizer que a inserção do acadêmico da licenciatura em Educação Física no ambiente escolar seja um “novo” tema de pesquisa, ou que as investigações realizadas até o momento não foram conduzidas com rigor científico, ou que elas não possuem um padrão mínimo de qualidade. O que busco justificar e ressaltar é que este objeto de estudo ainda não foi visto com diferentes “óculos”, perspectivas teóricas ou pontos de vista, fato que pode ser confirmado pelo baixo número de pesquisas publicadas nos grandes veículos de conhecimento científico da área.

Considerando a relevância dos estudos citados, a pesquisa que deu origem a esta dissertação se alicerçou na seguinte interrogação: como ocorre a inserção do

licenciando em Educação Física no contexto escolar ao longo do seu processo de formação inicial?

Esta pergunta ampla é fator motivador e propulsor de um sentimento de curiosidade que, a princípio, não tem ainda uma resposta definida e tampouco será definitiva. O que existe são evidências construídas por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, circulam com certa veemência, contribuições advindas do senso comum, o que justifica também a concretização desta investigação.

Após apontar o problema de pesquisa, foi adotada a estratégia de sistematizar esse mesmo enunciado em outras dúvidas específicas, as quais possuem relação direta com a problemática da investigação. São elas:

- a) as práticas pedagógicas dos professores formadores têm como um dos objetivos principais a inserção do acadêmico no contexto escolar?
- b) Qual o modelo de docente que o acadêmico em processo de formação inicial na licenciatura em Educação Física estabelece como o seu perfil ou a sua identidade profissional?
- c) Como os coordenadores de curso de licenciatura em Educação Física e os alunos em processo de formação inicial, dessa mesma área do saber, percebem e entendem a inserção desses acadêmicos no âmbito da escola ao longo de sua formação?

A pesquisa tomou como sujeitos de pesquisa, acadêmicos de licenciatura em Educação Física e os coordenadores desses respectivos cursos, sendo que delimitarei duas instituições de ensino superior para realizar a análise.

O objetivo geral da pesquisa foi:

- compreender e discutir como ocorre a inserção do acadêmico de Educação Física no ambiente da escola.

Os objetivos específicos foram:

- descrever e analisar estratégias dos cursos de Educação Física para a inserção dos seus estudantes ao território da escola ao longo do processo de formação inicial;
- cotejar o entendimento de coordenadores de curso e alunos acerca da produtividade de tais estratégias para a formação do professor de Educação

Física;

- contribuir para a produção de conhecimento sobre a formação inicial do professor de Educação Física.

No próximo capítulo, serão discutidos aspectos entendidos como básicos para a compreensão do tema da formação de professores, que é o campo de pesquisa mais amplo ao qual esta dissertação está articulada.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[...] Vivemos com um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas. Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas [...]. O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que também é um efeito da moda. Os artigos, as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas [...]. (NÓVOA, 2009, p.2, tradução nossa).

A epígrafe acima não tem a intenção de desmerecer, nem mesmo criticar, a maioria das pesquisas existentes na área da Educação e especificamente as do campo da formação de professores. Minha escolha pelo tema justifica-se a partir do objetivo em realizar uma dissertação que perpassasse minha área de formação profissional e que, se consubstancie também, como produção de conhecimento para a área da Educação.

Este capítulo tem como meta discutir, de modo panorâmico, a temática da formação docente, apresentando aspectos que entendo serem fundamentais para a compreensão do tema desta investigação. A partir de uma discussão delimitada, chegarei ao tema específico da pesquisa, utilizando como “pano de fundo” as discussões atuais sobre a formação docente.

Os estudos sobre a formação de professores são relativamente novos. Segundo Marli (2010), o número de pesquisas que tratam da formação de professores aumentou muito nos últimos dez anos, como também a quantidade de produções em revistas científicas, acompanhou este crescimento, sendo que os estudos se consolidam nesse campo desde a década de oitenta.

Apesar de um aumento progressivo no número de estudos realizados, e centrando minha atenção especificamente na formação docente, constatei que várias dúvidas e perguntas foram estabelecidas a partir da construção de problemáticas de pesquisa. Analisando de modo especial uma delas, tive despertado um sentimento de curiosidade que me proporcionou elementos para pensar na pesquisa que originou a esta dissertação. Refiro-me às contribuições de Maurice Tardif (2010), que ressaltou a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades do trabalho docente cotidiano. Nessa mesma direção, Nóvoa (2008) afirmou que a profissão docente é um ofício muito difícil, pois depende da “colaboração” do aluno e o

docente dificilmente irá ensinar quem não quiser aprender. Apesar de ser uma afirmação um tanto simples, não requerendo grandes esforços para a sua compreensão, entendo que é a partir dessa “simplicidade”, expressa pelas palavras de Nóvoa, que o processo de ensino e aprendizagem constitui-se algo complexo, porém fascinante, pela importância representada para alunos e professores.

Além dessas considerações preliminares, antes de entrar propriamente no tema da formação de professores, vejo como importante definir o conceito de professor. Para isso, utilizo o conceito de Tardif (2010, p. 31). Ele afirmou que “[...] parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros [...]”. Analisando brevemente o conteúdo desse enunciado, percebo que o conceito proposto tem aspectos que o remeteriam ao que se tem chamado de ensino e escola tradicionais, pois nessa perspectiva o docente é um transmissor de conhecimentos. Por estudos que realizei e compreendendo os princípios básicos dessa abordagem, tenho certas ressalvas quanto à mesma, porém, concordo com esse papel e funções atribuídas ao professor.

Ao iniciar as discussões em torno da formação de professores, busco fazer apontamentos que sirvam como possível caminho, utilizando como ferramenta principal o referencial teórico existente. Utilizei como ponto-chave para a construção deste capítulo dois pesquisadores atuais que tratam da formação de professores, os já referidos Maurice Tardif e António Nóvoa, cujas obras referenciam diversas investigações sobre o assunto e por acreditar que as suas pesquisas trazem significativas contribuições para os debates acerca da formação de professores na atualidade.

Analisando de forma geral os programas de formação de professores, Nóvoa (2007, p.9) afirma que eles:

[...] tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um grande cotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo dos cursos, seminários e ações que caracterizam o “mercado de formação” e que alimenta um sentimento de “desatualização” dos professores. A concepção de Educação Permanente obriga-nos pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Considerando as palavras de Nóvoa, conclui-se que devemos preservar a crítica a certos aspectos da formação de professores, recordando que ela segue e reproduz uma série de interesses, especialmente os regulados pela lógica do mercado. O autor, por vezes, classifica a formação docente como um “grande negócio” (se referindo ao mercado da formação), o que demandaria a necessidade de grandes mudanças nesse contexto. Apesar da complexidade das reformas exigidas, sugere um “caminho” que pode ser seguido ou descoberto.

Abordando especificamente os conceitos referentes à formação de professores, cito três ideias básicas de Nóvoa (2009), desenvolvidas para a realidade brasileira e que podem orientar os programas de formação. A primeira contempla a que é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão; a segunda ideia, descreve que é preciso promover novos modos de organização da profissão e a terceira, relata que é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Na sequência, cada uma será descrita de forma detalhada.

Sobre a primeira proposição, Nóvoa (Ibidem) relata a necessidade de os docentes terem lugar de destaque na formação dos seus futuros colegas. Como exemplo, o autor cita a formação na área da medicina e afirma que ela deve servir como inspiração para a formação docente. A partir desse exemplo, Nóvoa sugere algumas disposições para a formação de professores, voltando à atenção para os seguintes aspectos: estudo aprofundado de cada caso, sobretudo os de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional, para que sejam respondidas as necessidades, anseios dos alunos, desenvolvimento de compromisso social e vontade de mudança pelos professores. Ainda, o autor apresenta o problema das instituições formadoras de docentes que ignoram ou conhecem mal a realidade das escolas, e isso poderá repercutir negativamente na formação inicial do professor.

Na segunda proposição, Nóvoa (Ibidem), afirma que a profissão continua marcada por traços individualistas e por fortes regulações externas, e quanto mais se fala do termo autonomia para os docentes, mais surgem mecanismos de controle externos, produzindo restrições, reduzindo as margens de liberdade e independência. O autor sugere que se implementem processos de colegialidade,

partilha e culturas colaborativas e que elas não sejam impostas por via administrativa ou por decisão superior. E para que essa medida se efetive na prática formativa dos professores, são necessárias alterações nas condições existentes nas escolas e em políticas públicas dirigidas à formação.

Na terceira proposição Nóvoa (Ibidem) indica que as escolas de formação de professores deveriam reforçar a presença pública dos docentes nos debates sobre a educação. O interesse geral pela educação tem se manifestado por diferentes instâncias na atualidade, mas de fato, percebe-se a falta de professores nesses espaços públicos. Nas falas e discursos sobre educação, falam os jornalistas, os políticos, os professores universitários, a mídia especialmente e não falam os docentes e nem os especialistas em educação, há uma espécie de silêncio da profissão. Como oposição a esses dados, a qualidade que se exige hoje dos professores perante a comunidade é expressa pela capacidade deles se comunicarem com a sociedade e responder perante ela. Segundo o autor, atualmente a força da profissão é verificada através dos aspectos relacionados à capacidade de comunicação.

Outras ideias importantes sobre a formação docente foram desenvolvidas por Nóvoa (2009) no artigo *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Neste, o autor apresenta como uma de suas principais provocações, o afastamento da profissão docente com relação à formação. Nóvoa (Ibidem) sistematiza cinco disposições que me fizeram refletir sobre muitos aspectos da formação profissional. As disposições são as seguintes:

1) Prática: a formação de professores deve assumir maiores componentes práticos, centrados na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência principal o trabalho escolar. Ao referir-se aos casos concretos, o autor vê como importante a mobilização da teoria, buscando-se ir além do conhecimento teórico e prático. É fundamental refletir sobre o processo histórico e sobre as dúvidas e hipóteses nesses casos. A procura do conhecimento pertinente não é mera aplicação da teoria e prática, mas requer um processo contínuo de reelaboração. Isso é a essência do trabalho do professor (Ibidem).

2) Profissão: A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão. Deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos

professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Nóvoa (Ibidem) explica que os docentes foram afastados dos programas de formação, pois não ocupam um lugar central na formação inicial de professores como detêm os médicos, arquitetos, engenheiros e advogados, nas suas respectivas profissões. Houve grupos que assumiram responsabilidades muito grandes no processo formativo dos professores, na regulação da profissão, concedendo aos próprios professores, um espaço menor. O autor denomina como fase de indução profissional, os primeiros anos de exercício docente, afirmando que essa fase é de grande valor no processo formativo, pois o docente transita de aluno para professor e, durante essa etapa com duração temporal definida (porém variável), a carreira deve ter lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise das práticas e integração na cultura profissional, dentre outras.

3) Pessoa: a formação de professores deve dedicar atenção às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando a capacidade de relação e comunicação que define o tato pedagógico. Nóvoa (Ibidem) ressalta que o professor é pessoa, e que a pessoa é professor, e que as duas dimensões não podem ser separadas. Que ensinamos aquilo que somos, naquilo que somos e que, a partir disso encontra-se muito daquilo que ensinamos. Realizar um trabalho do próprio professor, de autorreflexão e autoanálise, faz com que a dimensão pessoal dos docentes seja desenvolvida. É fundamental então, reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa, estimulando nos docentes práticas de autoformação, momentos que permitam a recuperação de suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. O registro escrito pode ser ferramenta e estratégia importante, para que esses objetivos e práticas sejam alcançados.

4) Partilha: a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos no ambiente da escola. O autor destaca a necessidade de um professor coletivo é uma das principais realidades deste novo século, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Equipes pedagógicas coletivas são requeridas, devido à complexidade do trabalho escolar. Nóvoa (Ibidem) destaca a necessidade de desenvolver um “tecido profissional enriquecido”, com a possibilidade de integrar na cultura docente, modos coletivos de regulação e produção. A escola, a partir

dessa coletividade, assumiria um lugar de análise partilhada das práticas, de rotinas sistemáticas de acompanhamento, supervisão e reflexão sobre o trabalho docente.

5) Público: a formação de professores deve ser marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço da educação. Tratando ainda da formação de professores, Nóvoa (Ibidem) aponta que a escola é lugar de relação e comunicação, porém as escolas se comunicam mal com o exterior, como consequência alguns professores explicam mal o seu trabalho. Os docentes devem aprender a expressar-se com a sociedade, a ter voz pública e a comunicar-se para fora do ambiente escolar. As sociedades contemporâneas também medem o prestígio da profissão através da sua visibilidade social. Sendo assim, conclui o autor, deve-se reintroduzir a dimensão da comunicação nos programas de formação.

Em outra obra, Nóvoa (1999), destaca que devem ser construídas lógicas de formação que valorizem a experiência nos mais diferentes contextos como a experiência do aluno, do estagiário, do professor recém-formado e do professor atuante. O autor alerta sobre a necessidade de outra concepção na formação docente que situe o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo dos diferentes ciclos de sua vida.

Penso que a aprendizagem do acadêmico que está vivenciando o momento de formação inicial raramente é o centro do processo de ensino. Esses alunos têm sido marcados a ferro, como tabulas rasas, pelos professores formadores (detentores do saber) que depositam conteúdos e conhecimentos, enchendo esses recipientes ditos “vazios” sem considerar as suas vivências e experiências anteriores a esta etapa de formação.

Já Maurice Tardif (2010), em uma de suas principais produções, *Saberes docentes e formação profissional*, aborda inúmeras questões ligadas à formação de professores. Nas primeiras páginas da obra, é destacado um conceito-chave afirmando que a formação de professores está baseada principalmente em conhecimentos disciplinares, produzidos nos laboratórios das grandes universidades, sem muitas conexões com a atuação do docente. Outra ideia defendida por Tardif (Ibidem) é a caracterização da formação profissional como especializada ou fragmentada, pois perdeu pontos importantes da formação geral,

através da racionalização na formação e práticas pedagógicas, sendo oferecidos atualmente em diferentes campos dois ou mais programas de formação inicial na mesma área do saber.

O autor faz três considerações principais acerca da formação docente, sendo que a primeira ressalta que os professores têm como missão formar pessoas, especialmente através da Educação Básica e se reconhece a sua competência para atingir tal objetivo. Porém, quando se trata da sua própria formação, quer seja na academia, ou fora dela, um expressivo número de professores é excluído dessa formação, por não possuírem a “denominada competência” para controlá-la, realizá-la, determinar seus conteúdos e formas. A partir desse panorama, o autor sugere que se implantem modelos de formação nos quais os professores de profissão sejam considerados de fato e de direito como formadores dos acadêmicos que vivenciam o processo de formação inicial, oportunizando maiores espaços para que os professores de profissão se tornem parceiros dos docentes universitários na formação dos seus futuros colegas (TARDIF, 2010).

Na segunda consideração, Tardif (Ibidem) aborda os princípios que deveriam nortear a formação dos professores, afirmando que eles devem ser sustentados por conhecimentos específicos e oriundos da profissão. O modelo atual de formação é dominado por lógicas disciplinares e não profissionais, pois são ensinadas teorias sociológicas, didáticas, histórias e pedagógicas, que foram criadas sem maiores conexões com o ensino, tampouco com a realidade docente. As teorias são elaboradas muitas vezes por professores ou pesquisadores que nunca entraram em uma sala de aula, ou ainda, não demonstram interesse pela realidade escolar e pedagógica. Sendo assim, esses conhecimentos em muitas situações não tem eficácia, valor prático e simbólico para os professores de profissão. O autor afirma que um dos grandes desafios para a formação docente nos próximos anos é criar espaços maiores para os conhecimentos dos professores de profissão dentro do currículo.

Na última consideração, o autor (Ibidem) alerta que a formação de docentes é na maioria das vezes organizada por lógicas disciplinares, funcionando através da especialização e fragmentação, pois os futuros professores devem cursar disciplinas com carga horária específica. Essa fragmentação dificulta a formação docente,

porque as várias disciplinas não possuem relação, constituindo unidades autônomas fechadas e de curta duração, com pouco impacto sobre os alunos. Sendo assim, os programas de formação inicial são organizados a partir de um modelo denominado pelo autor como aplicacionista, devido ao fato de os alunos passarem um período de tempo nas universidades, tendo que “assistir a disciplinas” compostas basicamente por conteúdos teóricos. Quando concluído com êxito, grande parte das matérias propostas pelo currículo, ou após terem sido cursados um determinado número de créditos, os alunos vão para o estágio escolar para aplicar na prática esses conhecimentos teóricos “adquiridos” anteriormente. Ao término dos estágios nas escolas, os “novos professores” normalmente obtêm a titulação em uma determinada licenciatura e, a partir daí, começam a trabalhar sozinhos na realidade escolar (TARDIF, 2010).

Convém lembrar que muitos dos novos profissionais irão aprender a profissão através da atuação prática no cotidiano, percebendo que na maioria das vezes o conteúdo abordado na formação inicial não esteve enraizado com a realidade docente. Segundo Tardif (Ibidem), uma das possíveis formas de minimizar esse ponto negativo na formação inicial é considerar os alunos do ensino superior como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como “espíritos virgens”, nas quais os professores formadores se restringem a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais. Para esse mesmo autor, a lógica profissional dessa terceira consideração seria baseada na análise de práticas, das tarefas e conhecimentos dos professores de profissão, decorrendo reflexivamente e podendo levar em conta as reais condições de trabalho docente (TARDIF, 2010).

Explicando mais detalhadamente o modelo aplicacionista, Tardif (Ibidem), aponta que ele é cristalizado através do sistema de práticas e carreiras universitárias, podendo ser considerado até como hegemônico na formação docente. O modelo separa substancialmente pesquisa, formação e prática, sendo que aos pesquisadores cabe a função de produzir conhecimento, logo após ele é transmitido nas práticas de formação docente, através dos professores formadores e, por último, aplicado na realidade da sala de aula pelos professores de profissão. Ainda, cabe ressaltar outro problema característico do modelo, pois conforme o entendimento do autor, dissocia conhecer e fazer em unidades autônomas, pois para

fazer bem feito o professor deve conhecer e em seguida aplicar o conhecimento ao fazer.

Inspirado pela realidade de algumas universidades canadenses e americanas, Tardif (Ibidem), descreveu as principais reformas realizadas na formação docente na década de noventa em algumas instituições desse respectivo contexto. Não vou posicionar-me acerca do sucesso ou fracasso das medidas, pois não é esse o meu objetivo, mas sim reforçar as ideias expressas pelo autor, pois são provocativas e me fizeram perceber e refletir que todas elas foram aplicadas na realidade brasileira no que diz respeito à formação de professores e não se conhece precisamente até que ponto elas serão úteis ou eficazes.

A seguir, serão descritas as medidas que apresentam pontos que, segundo o autor, devem ser revistos ou modificados para a formação docente. Não as demonstro como verdades absolutas, tampouco com intenções utópicas. Busco apontar o que se entendeu/entende como necessário para melhorar o quadro e o panorama da formação de professores. Penso que as mudanças qualitativas necessárias não passam apenas por questões referentes à qualificação ou alterações nos programas de formação de professores, sendo inerentes ao processo mudanças nas políticas educacionais em contextos variados, investimentos da União em educação, entre outros. Seguem as medidas apontadas por Tardif (Ibidem):

- tornar a formação de professores mais sólida intelectualmente, através de formação universitária de alto nível;
- instituir uma verdadeira carreira no magistério, comportando diferentes status e níveis de remuneração aos professores, reconhecendo os professores tanto na formação quanto na qualificação para o trabalho;
- instaurar normas de acesso à profissão;
- construir uma ligação mais próxima entre as instituições universitárias e as escolas;
- tornar as escolas ambientes favoráveis para o trabalho, inovação e aprendizagem dos professores.

As medidas descritas tem relação direta com a atuação do professor e sua formação em diferentes instâncias e segmentos. Para melhor entender esses pontos

destacados pelo autor, é necessário conceituar o que entendo por prática profissional.

Ela é vista como “um espaço original [...] relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes”. (Ibidem, p. 286). Sendo assim, pode ser útil redirecionar a formação do profissional para a prática, especialmente para a escola, pois é o lugar de trabalho e atuação do professor. Os saberes que são transmitidos pelas instituições de formação devem ter proximidade com a atuação docente. Com esse princípio orientador para a formação docente, aumenta-se a associação entre a prática profissional e a formação teórica, a experiência concreta em sala de aula e a pesquisa entre os professores e os formadores universitários. A partir destas estratégias apontadas por Tardif (2010), terão início novas práticas de formação, como estágios com maior duração, alternância formação/trabalho, estudos das práticas, entre outros.

Por meio desses pontos sugeridos pelo autor, que visam modificar e melhorar a formação de professores, surgiriam novos atores na formação e profissão: os professores associados, os responsáveis pelos estágios, mentores, tutores, pesquisadores que trabalham em colaboração com professores. Por meio dessa formação, o docente irá alternar fases de trabalho com etapas de formação contínua, pois a formação profissional não se limita a formação inicial na academia, tratando-se de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.

Tardif (Ibidem) propõe uma forma de organização para os programas de formação inicial, tendo como o centro a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), buscando também a contribuição de disciplinas como a psicologia da aprendizagem, sociologia da educação e didática. A formação cultural normalmente é adquirida antes da formação inicial, através do conhecimento do sistema escolar, da história da profissão, ética profissional, entre outros, demonstrando que o “tornar-se professor”, inicia antes dos estudos e práticas de formação inicial realizados na academia. Já a formação científica, deve ligar-se ao exercício da profissão.

Quando o autor trata do tema da formação continuada, afirma que ela é uma

necessidade permanente dos docentes, pois eles devem autoformar-se e reciclar-se através de diferentes maneiras. Essa busca por estudos pode estar centrada nas necessidades e situações vividas pelos professores em sala de aula, baseando-se em formação através dos pares, formação sob medida na escola integrada com a pesquisa (Ibidem).

Tardif (Ibidem) deixa claro e defende a ideia da unidade da profissão docente do pré-escolar ao universitário e afirma que os professores serão reconhecidos socialmente como atores e sujeitos quando começarem a se unir uns aos outros, como pessoas competentes e que se pode aprender com cada grau e nível diferente de professores, para realizar um ofício comum. Este é um dos desafios que a formação de professores ainda enfrenta atualmente.

Neste terceiro capítulo, foram demonstrados alguns aspectos da formação de professores que ainda merecem e necessitam ser discutidos para melhor compreensão e entendimento do tema em geral. Mesmo que este campo de estudos esteja repleto de produções e que as várias dúvidas elencadas já tenham sido parcialmente discutidas, tornando mais complexa a minha tarefa em abordar os principais aspectos da formação de professores, tomei a liberdade de rever algumas dessas discussões. Para atingir os propósitos do capítulo, utilizei especialmente as contribuições de Maurice Tardif e António Nóvoa na construção das ideias.

## 4 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Uns e outros só têm certezas. Definitivas. Sobre tudo e sobre nada. Ninguém tem dúvidas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente repetidas. Doutrinas. Visões. Dogmas. São crenças iguais, ainda que de sinal contrário. Evidentemente. A única saída possível é romper o círculo vicioso do pensamento inútil e instaurar, de novo, uma reflexão crítica, um debate público informado, sobre a educação e a pedagogia. Ainda iremos a tempo? (NÓVOA, 2009, p.31-32).

Neste capítulo, centro a atenção principalmente em aspectos relacionados à formação do licenciado em Educação Física, pois além dos motivos citados anteriormente, foi necessário estabelecer um recorte, devido à amplitude e complexidade do tema. A partir dessa delimitação realizada para a análise, não tive a intenção de expressar minha opinião favorável ou contrária à divisão que ocorre no seio da formação e atuação profissional entre graduado e o licenciado em Educação Física, apesar de estar construindo vários conceitos sobre o assunto.

Acrescentando mais indicadores que justifiquem a necessidade de investigações sobre a formação inicial de professores, destaque para as ideias de Brzezinski e Garrido (2001), que demonstram a inadequação da formação nos cursos de licenciatura, ressaltando, especialmente, a dicotomia entre a formação pedagógica e a formação específica, a fragilidade da formação pedagógica e a descaracterização das faculdades de educação, constituindo mais em uma (de)formação, do que em preparo qualificado para atuar no magistério.

Os autores com os quais estarei dialogando neste quarto capítulo, não expressam e tampouco demonstram a quantidade total de estudos e pesquisas que foram realizadas sobre a formação inicial do professor de Educação Física. Algumas obras e pesquisadores importantes não serão apresentados no texto devido a diversos fatores, dentre os principais, o reduzido período de tempo que o mestrando possui para a construção de sua dissertação. Além disso, não descrevo e tampouco adoto um modelo pronto e engessado, constituído por verdades absolutas sobre a formação inicial do professor em Educação Física. Por exemplo, a formação inicial do professor deve ser reflexiva, ou sustentada por aspectos da formação do professor como agente social ou tecnólogo de ensino.

Ao analisar especificamente o licenciado formado na área da Educação Física é necessário reforçar que esse profissional poderia possuir uma identidade de

professor, que é adquirida a partir da sua formação (KUNZ, 2002). Se tratando da Educação Física, o trabalho específico do profissional se difere em certos aspectos dos demais professores de outras ciências, pois segundo Lüdorf (2010, p.126) o Educador Físico é um:

[...] interventor nas/das práticas corporais, é um dos profissionais cuja atuação está diretamente ligada ao corpo e ao movimento. Além disso, apresenta um diferencial por utilizar-se, em função da atividade que desempenhe, de seu próprio corpo como elemento de mediação das práticas corporais. A todo tempo está envolvido com técnicas corporais ou com a cultura do corpo, seja na escola, [...] ou demais espaços sociais. [...] lida com corpos em sua plenitude e contribui, à sua maneira, para a formação de valores socioculturais. (LÜDORF, 2010).

Contribuindo também para as discussões acerca da identidade do profissional da Educação Física, Paiva et al. (2006), relataram que ela se encontra definida na docência, tematizando práticas corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, ultrapassando a questão da saúde, relacionando-se com produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter apenas como foco o esporte ou exercícios voltados para a performance. A identidade profissional entendida por Figueiredo (2010) é formada e transformada por um processo contínuo, permitindo aos futuros profissionais adquirirem distintas identidades em momentos diferentes, compondo-se não apenas de uma, mas de inúmeras.

Algumas produções científicas que tratam da identidade ou perfil da Educação Física argumentam que esse campo de práticas e saberes vive uma crise de identidade, tendo relação próxima com a crise epistemológica da área, que esteve ligada diretamente às indagações sobre o objeto de estudo e de ensino e que vem se discutindo com maior ênfase desde 1980. Além disso, muitos professores de Educação Física buscam a ruptura com a identidade ligada apenas aos esportes de rendimento e procuram outro tipo de reconhecimento associado à possibilidade de ensinar uma disciplina qualitativamente diferenciada, ampliando as experiências sociocorporais dos alunos (Ibidem).

Tendo feito esses apontamentos introdutórios acerca das principais características identitárias do Educador Físico, é necessário voltar a atenção para aspectos essenciais da formação inicial de professores em Educação Física, pois entendo que muitos deles devem ser revistos e discutidos. Para isso, utilizei

especialmente autores da área do movimento humano, abordando conceitos que defini como prioritários. Todavia, não desconsidere teóricos importantes dos diversos campos de estudo que tratam do tema da formação de professores, ou que problematizem algumas das questões que estarei discutindo ao longo do texto, pois suas pesquisas remetem também à formação de professores em Educação Física.

#### 4.1 ALGUNS PROBLEMAS E POSSÍVEIS APONTAMENTOS PARA A MELHORA DA QUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pensando nos principais problemas, dilemas atuais ou nos pontos que devem ser superados para a melhora na qualidade da formação inicial de docentes, Paiva et al. (2006) destacaram os seguintes fatores:

- falta de articulação entre teoria e prática;
- falta de unidade no processo de formação;
- dicotomia entre formação específica e formação pedagógica;
- necessidade de construir uma sólida formação com compromisso social do professor, agindo como intelectual crítico e agente da transformação social;
- necessidade de políticas educacionais que integrem o Estado, instituições formadoras e escolas;
- desarticulação entre a formação inicial e continuada;
- desvalorização da licenciatura frente à habilitação em bacharelado.

Com relação às principais dificuldades e problemas específicos apresentados na formação inicial da licenciatura em Educação física, os autores definiram como prioritários esses aspectos:

- ausência de identidade profissional;
- falta de clareza do seu objeto de estudo;
- formação com uma tendência generalista abrangendo a diversidade da ação profissional;
- estrutura curricular que beneficia a fragmentação do conhecimento;
- valorização das disciplinas de cunho biológico em detrimento das Ciências Humanas e ênfase na formação técnico-esportiva.

Nos próximos parágrafos, serão feitas proposições acerca dessas dificuldades específicas encontradas atualmente na formação inicial dos licenciados em Educação Física.

Ao mencionar o primeiro aspecto, que trata da relação entre a escola e a universidade no processo formativo inicial de professores, Kunz (2002) verificou que nos cursos de licenciatura em Educação Física, a instituição escolar tem sido pouco valorizada como lugar de estudo, investigação, produção e implementação coletiva. Há certa distância entre os cursos de formação e o contexto escolar e até mesmo um desencontro entre ambos. Sendo assim, torna-se necessária uma relação mais próxima ainda no começo da trajetória de formação inicial do professor, com compromissos específicos e o estabelecimento de novas relações sociais entre essas duas instituições.

Conforme Vieira (2010), uma das possíveis explicações desse afastamento estaria nos desdobramentos do processo de globalização, que reordenaram a estrutura dos Estados Nacionais. Nessa lógica, o Estado assumiu uma posição de agente comercial do desenvolvimento, delegando a outros setores encargos que lhe dizem respeito (em breves palavras, o Estado passou a governar e a gerir a educação, não sendo mais o responsável por “executá-la diretamente”). Pensando em formas de superar a dificuldade da integração do Estado, escolas e instituições formadoras, poderiam ser criadas ou adaptadas políticas de formação de professores, as quais deveriam expressar as disposições acerca do magistério, por meio de ações governamentais direta ou indiretamente promovidas pela União, Distrito Federal, estados e municípios. Contribuem também para o contexto das políticas educativas os sindicatos e as organizações profissionais e especialmente os interesses institucionais desses órgãos (Ibidem).

Discutindo outros problemas apresentados na formação inicial do professor de Educação Física, cito a dicotomia existente entre teoria e prática. Percebi que esse tema está desgastado, pois já foi amplamente debatido no panorama educacional. Uma das possíveis formas, porém não única, de diminuir ou minimizar essa dicotomia seria proporcionar ao professor uma consistente base teórica de conhecimentos, além de realizar reformas no currículo dos cursos de Educação Física (COLAVOLPE, 2005).

Em 2010, o autor realizou uma pesquisa apontando que existe alienação na formação de professores de Educação Física, construindo como campo empírico de pesquisa, o estágio supervisionado e a prática de ensino. A partir desses contextos estudados, o principal resultado constatado na investigação foi que a maior expressão da alienação na formação inicial em Educação Física constitui-se na divisão da formação inicial entre licenciados e graduados.

Demonstrando possíveis caminhos que visem melhorar ou aproximar teoria e prática na formação profissional da Educação Física, Taffarel et al. (2006) lembraram que podem-se assumir certas posturas com relação à produção de conhecimento na organização curricular dos cursos, não reduzindo teoria e prática à mera justaposição. Para que ambas convirjam são necessárias novas formas de organização curricular, com ênfase no trabalho docente durante o processo de formação inicial e em metodologias para ensinar os conteúdos de áreas específicas. O trabalho deve ser visto de outra forma, sendo entendido como um princípio educativo na formação profissional. A pesquisa pode ser utilizada como meio de produção de conhecimento, porém deve ser útil também na intervenção da prática social e profissional.

Reforçando certos aspectos sobre o compromisso social do professor de Educação Física, Paiva et al. (2006) mencionaram que a prática docente é pedagógica, e que se constroem relações sociais nas quais os professores possuem compromissos sociais a partir da ação de ensinar, contribuindo para o processo de humanização dos alunos. A prática pedagógica tem intencionalidades conscientes ou inconscientes, responsáveis pela formação humana, que podem desenvolver as relações sociais existentes. Veiga et al. (2010), afirmaram que o compromisso social do profissional da educação busca a superação das injustiças sociais, da exclusão e discriminação, na obtenção de uma sociedade humana e mais solidária.

Analisando especificamente a fragmentação nos programas de formação de professores em Educação Física, Domingues et al. (2011) relataram que ela é devida também à organização de disciplinas isoladas, com horas e espaços pré-determinados e distintos. A fragmentação se reflete ainda como consequência da dicotomia entre mente e corpo, trabalho manual e intelectual. Este problema existente na organização curricular ainda não foi superado nos cursos de formação

inicial em Educação Física. Percebemos também essas mesmas ações em certas falas e nas intervenções a campo dos próprios profissionais da área, além é claro, das manifestações advindas do senso comum. Pensando em estratégias para minimizar a fragmentação constatada, tais autores sugerem uma organização de conteúdos por intermédio das várias disciplinas do currículo, construídas com uma maior aproximação na realidade da docência. Essa proximidade ao cotidiano proporcionaria contato direto com as problemáticas significativas do local, tendo a possibilidade de serem articuladas outras áreas do conhecimento.

O papel e a função do esporte na formação inicial de licenciados em Educação Física é um tema gerador de polêmica, pois se produziram e são produzidos muitos estudos tentando esclarecer certas dúvidas e reforçar os conceitos aceitos cientificamente sobre a temática (destaque para Colavolpe, 2005 e Souza, 2007). Na maioria dos cursos de formação inicial, o esporte é “[...] ministrado em disciplinas que se organizam por modalidades esportivas. Esta formação objetiva subsidiar o professor para o desenvolvimento da prática pedagógica em diferentes instituições”. (COLAVOLPE, 2005 p.23). Conforme o autor, a fragmentação na formação estratificada por modalidades reduz o ensino a uma conformação ideológica e ao adestramento técnico. Domingues et al. (2011), buscando a superação desse modelo esportivo, que em muitos contextos de formação inicial pode ser percebido como hegemônico, alegaram que o esporte deve ser problematizado, podendo proporcionar possibilidades de conscientização, negando a mera reprodução técnica de gestos e consumo exacerbado de padrões.

Ao analisar a formação inicial de professores em Educação Física aptos e capazes de lidar com a complexa realidade educacional brasileira e que sejam conhecedores de uma abordagem de ensino esportiva que almeje o desenvolvimento da totalidade do aluno, perpassando por aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos, cito como exemplo e fonte de estudo a metodologia utilizada pelo Instituto Esporte & Educação (IEE), que desenvolve o esporte a partir dos princípios e ações educacionais em suas práticas pedagógicas.

Paiva et al. (2006) destacaram outras dificuldades que a Educação Física enfrenta, como a indefinição do perfil profissional a ser formado, representada pelo velho dilema entre bacharelado e licenciatura. Inúmeros estudos foram produzidos

por pesquisadores da área do movimento humano, analisando o impacto dessa ação ocorrida no bojo da profissão, que fragmenta a formação inicial em licenciatura e bacharelado (denominado atualmente de graduado em Educação Física) (FILIPPINI et al., 2010; SILVA e SOUZA 2009). Os principais resultados dessas investigações apontaram que, a partir dessa reestruturação curricular, ocorreu a fragmentação do conhecimento em duas distintas formações; verificaram-se restrições no espaço de atuação dos profissionais, dificultando a inserção no mercado de trabalho; o currículo estabeleceu uma organização linear e etapista; a formação voltou-se para atender certas demandas do mercado de trabalho; o objeto de estudo ficou restrito ao movimento humano; a dicotomia entre teoria e prática ainda permaneceram; ocorreu uma limitação no acesso das produções científicas.

Castellani Filho (2000), ao tratar da história da Educação Física no Brasil, apontou a existência de uma forte corrente que influenciou (influencia) a formação dos professores da área, sendo popularmente conhecida como a tendência da biologização. Paiva et al. (2006) descreveram que ela se cristalizou na formação inicial, por meio da valorização das disciplinas de cunho biológico em detrimento das demais. A tendência é caracterizada por reduzir o estudo da compreensão e explicação do homem em movimento apenas aos seus aspectos biológicos, dissociando-o como se fosse possível fazê-lo sem gerar equívocos teóricos, dos demais componentes que caracterizam o movimento humano (cognição, afetividade, ambiente, tarefa, etc.), antropologicamente considerado.

Outro ponto que merece ser revisto na formação inicial em Educação Física é a função e o papel da pesquisa. Os principais objetivos ao desenvolverem-se pesquisas científicas passam por questões e metas relacionadas à produção de novos conhecimentos científicos, tendo o dever também de ser direcionada e instrumentalizada para a ação do professor da Educação Básica e para a sociedade, melhorando qualitativamente a prática pedagógica docente e a vida diária como um todo.

Um fato curioso demonstrado por Figueiredo (2009) foi o distanciamento entre os achados de vários estudos e o campo da formação de professores. Os pesquisadores que publicam os “novos conhecimentos”, sobre a formação inicial em Educação Física são na maioria das vezes coordenadores ou professores de cursos

superiores. Em muitas situações, esses profissionais não conseguem melhorar a qualidade e a realidade formativa dos cursos e das universidades em que atuam.

Entendo que essa constatação é devida à complexidade de realizarem-se mudanças no contexto da formação inicial de professores, pois são necessárias ações plurais, envolvendo vários segmentos. Destaco como relevante o fato das instituições de ensino superior e os profissionais da Educação terem que respeitar e cumprir severamente as políticas educacionais estabelecidas por leis e regulamentações específicas, o que influencia também o panorama da formação inicial de professores em Educação Física.

Brzezinski e Garrido (2001), analisando as produções científicas do Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 1992 a 1998, estabeleceram como um dos principais resultados do estudo a necessidade da criação de políticas para a formação de professores que articulem a fase da formação inicial e a formação continuada no processo de desenvolvimento profissional do docente. Apesar da pesquisa ter sido feita há algum tempo, atualmente é enfrentada ainda essa mesma dificuldade no processo de formação de professores.

Veiga et al. (2010), descreveram certos aspectos sobre a relação entre formação inicial e continuada, ressaltando que podem ser integrados no currículo da formação inicial professores que já atuem na realidade educacional, ou parafraseando Tardif (2010), os professores de profissão, para que eles se tornem agentes formadores dos futuros docentes. A formação segundo a lógica dessa autora associa-se à ideia de “inconclusão” do homem, pois ela é entendida como percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional (VEIGA et al., 2010).

Outros fatores como a precarização e a desvalorização do profissional devem ser considerados ao se tratar da formação inicial em Educação Física, pois eles podem influenciar substancialmente a estrutura e a realização dos cursos. Quanto ao cenário da precarização do trabalho docente, Cunha (2011) relatou que a atividade docente nos últimos trinta anos esteve marcada por inúmeras mudanças que buscaram identificar e problematizar possíveis alterações na rotina das atividades docentes (ensino, pesquisa e extensão). A precarização passou pela intensificação do ritmo do trabalho, achatamento e diminuições salariais (apesar do

estabelecimento de um piso salarial nacional para os professores), captura da subjetividade do trabalhador e retirada de direitos sindicais. Os níveis de exigência institucional alcançam todo o conjunto da classe trabalhadora, incluindo os professores temporários.

Se o trabalho docente enfrenta atualmente um quadro geral de precarização, uma consequência imediata e irremediável do fenômeno é a desvalorização do profissional licenciado, e há tempos ela vem se materializando. Detendo-me em pontos específicos da precarização da atividade docente, em um estudo encomendado, Gatti et al. (2009) analisaram o perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério. Os resultados apontaram que a identidade dos estudantes mudou muito nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias de classes econômicas mais inferiores. Além disso, são alunos que tem dificuldade com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, e a maioria é proveniente do sistema público de ensino. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para ingressar no ensino superior. A partir dessa premissa, penso que é necessário rever muitos conceitos e práticas atuais utilizadas na formação inicial de professores, pois a população atendida tem esse perfil bem demarcado.

Apresentando algumas contribuições para tentar compreender a visão de estudantes ou acadêmicos em processo de formação inicial na Educação Física, que podem ser úteis para realizar possíveis inferências quanto à formação desses profissionais, Beltrão e Macário (2000) realizaram uma pesquisa analisando o significado e as características do bom professor de Educação Física. Na investigação, os autores chegaram aos seguintes resultados (descritos por ordem hierárquica, pois foram atribuídos por dados quantitativos da amostra):

- comunicação e linguagem: são atributos significativos para o desempenho do professor, pois a forma como o professor se comunica com seus alunos reflete na compreensão do conteúdo, também a motivação e interesse para o melhor desempenho e participação discente;
- conhecimento específico: o professor que domina bem o conteúdo atingirá suas metas de ensino se souber transmitir os conhecimentos de maneira clara e precisa, pois os processos de apropriação do conhecimento, de

percepção, compreensão, reflexão e aplicação são fatores que dependem da orientação efetiva do docente;

- motivação: é um fator que interage positivamente na percepção dos alunos, traduz-se em gostar do que se faz, querer mais conhecimento, facilitar, levar a viajar pela matéria, promover participação, inspirar, etc.;
- relacionamento: fator importante e coadjuvante da motivação, da conquista, do respeito mútuo, considerando que demonstra a importância do aprender a conviver, do aprender a conhecer, para realmente chegar a aprender a ser.

Reverendo as características do “bom professor”, ressaltadas no estudo de Beltrão e Macário (2000), é oportuno apresentar alguns pilares que poderiam constar ou orientar os programas de formação inicial em Educação Física, afinal, se essas características foram seguidamente citadas, elas podem ser requeridas e ou utilizadas na prática docente cotidiana, como podem também, ser parte integrante dos programas de formação de professores.

No entanto, não penso que para solucionar os problemas e as dificuldades enfrentadas na formação inicial de professores em Educação Física, seja necessário apenas justapor ou acrescentar tais fatores no processo formativo docente. Todavia, percebo em alguns programas de formação inicial, que grande parte desses resultados são apenas tratados superficialmente, com exceção da temática do conhecimento específico.

Pensando então, em uma base nacional comum para a formação de docentes na Educação Física (inspirada principalmente em uma concepção de licenciatura ampliada e em leis e diretrizes estabelecidas para a educação, especialmente as recomendações preconizadas para o ensino superior), vários pesquisadores, dentre eles Rodrigues (2011), sugeriram um esboço que foi adaptado para a licenciatura de Educação Física composto pelas seguintes bases:

- Formação teórica de qualidade: formação sólida que permita a análise da Educação Física enquanto disciplina; seus campos de estudo; estatuto epistemológico; buscando compreender a totalidade no trabalho docente; contrário ao aligeiramento da formação.
- Docência como base da identidade profissional: baseada em seis pontos fundamentais: a) base teórica sólida e interdisciplinar sobre o fenômeno

educacional, permitindo analisar criticamente a realidade brasileira e educacional; b) unidade entre teoria e prática; c) gestão democrática; d) compromisso social do professor; e) trabalho coletivo e interdisciplinar; f) indissociabilidade entre formação inicial e continuada.

Apontando ainda, questões específicas e concretas para a formação de professores, Gatti (2008; 2010) propôs oito desafios que podem ser enfatizados na formação docente. Todos esses desafios perpassam pelo período da formação inicial e continuada de professores (apesar de a continuada não representar o foco e interesse deste capítulo e estudo) e são apresentados da seguinte maneira:

- a) enfatizar o sentido sociocultural dos conhecimentos: o professor deve entender que a sala de aula não possui alunos homogêneos, e para lidar com isso o docente precisa adquirir noções de antropologia cultural e sociologia e como elas se apresentam na sociedade e escolas;
- b) definir um perfil profissional claro: o docente necessita de boa formação pedagógica para lidar com a sala de aula; não se tem uma identificação prévia, um perfil de profissional;
- c) formar formadores de professores: conhece-se muito pouco dos professores formadores, muitos nunca entraram numa sala de aula e fazem discursos sobre as práticas;
- d) integrar áreas de conteúdo: sempre houve uma dissociação entre os sistemas educacionais e as universidades, especialmente por desintegrarem teoria da prática;
- e) criar uma carreira atrativa: em raros lugares a carreira de professor é atraente e o salário deixa a desejar;
- f) favorecer o módulo escolar: cada escola deveria ter seu módulo de profissionais, e o professor trabalharia apenas em uma instituição ministrando seu componente curricular. Para cumprir a totalidade da carga horária na mesma escola, o profissional poderia fazer atividades correlatas, o que maximizaria a função do professor e fixaria os docentes em uma escola;
- g) orientar melhor o currículo: para os cursos de formação de professores não existe um currículo mínimo, mas sim diretrizes, e por elas as instituições escolhem os seus caminhos. Para a construção dos currículos deveriam ser

nomeados temas importantes e a partir deles, criar as disciplinas;

- h) planejar fornecimento de insumos: refere-se à precariedade dos diversos materiais para o trabalho docente, pois em geral, eles são “jogados” nas escolas. A entrada de insumos deveria seguir uma política educacional, bem dirigida com parcerias para a realização.

Centrando o foco na área de Educação Física, Silva e Souza (2009) afirmaram que esse campo está passando por profundas modificações. Dentre as principais, destacam-se a criação do Conselho Federal e Regional de Educação Física (CONFEF) e (CREF), em 01 de setembro de 1998, reconhecendo e regulamentando a profissão; a promulgação das resoluções 01 e 02/2002 e a resolução 07 em 31 de março de 2004, criadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que ratificaram a formação inicial de dois perfis e profissionais distintos em Educação Física, superando a antiga diretriz que regulamentava a formação e concedia a titulação de licenciado-pleno, licenciado ou bacharel (Diretrizes de 1987). Por meio dessa última medida, pela primeira vez na história são propostas diretrizes específicas para a formação do graduado em Educação Física.

Mais do que apontar problemas, dificuldades encontradas, é essencial lembrar os grandes avanços ocorridos no campo da Educação e na formação de professores, recorrentes dos últimos vinte anos. Por mais simples e pela comodidade que se tem em apontar o que pode e deve ser melhorado, é necessário também evidenciar as qualidades e os pontos positivos do que fora feito, enaltecendo o esforço dos vários segmentos. Veiga et al. (2010) destacaram a expansão da educação, com a ampliação da educação básica; a criação, organização de sindicatos e associações diversificadas que refletem entorno das questões educacionais; o aumento do número de autores e produções científicas e ambos não param de crescer; o desenvolvimento de experiências educacionais universitárias e escolares.

A partir dos conceitos e ideias desenvolvidas ao longo do capítulo, inúmeros fatores podem influenciar as práticas de formação inicial. Pelos pressupostos que estou construindo e por influência da realização desta seção, percebo que mudanças qualitativas significativas na formação inicial de docentes em Educação Física são muito difíceis de serem obtidas.

As alterações para o contexto abrangem sujeitos e ações amplas dos envolvidos, dentre eles, acadêmicos, professores formadores, universidades, poderes públicos (federais, estaduais e municipais), leis, diretrizes, mudanças do sistema econômico, entre outros. Para realizar qualquer reforma ou modificação, esbarra-se em entraves, interesses e burocracia, o que dificulta ainda mais o acontecimento de ações protagônicas.

No atual momento e ao entorno de todas as modificações sucedidas na formação inicial, nada foi feito ao acaso, ou realizado em uma jornada antológica. Sempre existiram interesses. Em qualquer adaptação ou criação que foi realizada permeando o contexto da formação inicial de professores, o tempo, somente ele, foi o meio imprescindível. Através dele realizaram-se estudos, investigações, críticas, questionamentos e até mesmo os esperados aplausos. E apenas o tempo saberá dizer ao certo para aonde “caminha” a formação de professores, mesmo após terem sido deixadas algumas pistas.

Penso que certamente uma das minhas funções enquanto docente (ou licenciado pleno em Educação Física) foi cumprida, pois propus e irei propor (com o perdão da redundância) indagações sobre a minha e demais formações iniciais em Educação Física. A tão falada mudança para o contexto, que foi amplamente questionada nos meus escritos, necessita seguramente de pequenos atos como este.

Ao final deste capítulo, gostaria de apresentar um pequeno excerto escrito por Zenólia Figueiredo (2010, p.166). A autora afirmou que “[...] não há formação ideal, apenas evidências de que os professores estão a buscar um tipo de formação coerente com as identificações construídas por eles”. Esse pensamento traduz parcialmente e provisoriamente minha opinião a respeito de aspectos da formação inicial do professor de Educação Física.

## 5 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Colocar o presente na origem é o mesmo que colocar a carreta na frente dos bois: querer encontrar pronto no passado aquilo que é próprio do presente e que se engendrou num quase sempre complexo processo histórico. [...] Nunca o presente pode ser o tribunal do passado. Assim, estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, ideia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram [...] tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge. (VEIGA-NETO, 2011, p. 60-61).

Neste capítulo, realizo uma breve retomada histórica da Educação Física no Brasil, com o objetivo de situar o leitor e facilitar a compreensão da temática de pesquisa. Desse modo, buscando também proporcionar maior consciência sobre o conteúdo abordado, alguns sucintos apontamentos sobre o contexto vivido pelo país nas diferentes épocas serão apresentados.

O século XIX foi o berço precursor do desenvolvimento da Educação Física no Brasil. Se comparado principalmente à realidade do continente europeu, seu surgimento e consolidação sucederam-se tardiamente. Castellani Filho (2000) referiu que nesse período a Educação Física no Brasil era entendida como elemento para formar o indivíduo “forte” e “saudável”, visando à melhora do processo de desenvolvimento do país. Dessa maneira, eram evidenciados pela Educação Física os aspectos da biologização e naturalização da sociedade e do homem, uma vez que se centrava nos aspectos anatomofisiológicos de corpo e do movimento. Suas intenções eram também as de fortalecer a raça e a vontade, desenvolvendo a moralidade para a pátria (SOARES, 2007).

Aos médicos pertencia grande parte das produções teóricas dessa época e eles se definiam como os sujeitos mais competentes para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual, pois governavam, corrigiam e melhoravam o corpo social, mantendo-o em um permanente estado de saúde (CASTELLANI FILHO, 2000). Um fato histórico que também merece destaque no século XIX é a inclusão da Ginástica no universo escolar, conquistada pelo esforço do intelectual e personagem histórico Rui Barbosa, a partir da promulgação do Parecer no Projeto de número 224 de 12 de setembro de 1882 (SOARES, 2007).

Desde o princípio da sua organização no Brasil, a Educação Física sofreu influências europeias demarcando intensamente seu perfil (DAVID, 2003). Por volta

de 1860, o método de ginástica alemão (de influência positivista) é tido como oficial pelo exército brasileiro. Os principais objetivos dessa escola eram a instrução física militar; disseminar ideologicamente a moral e o patriotismo, com forte presença de conteúdo higiênico; tornar os corpos ágeis, fortes e robustos. Esse método ginástico foi implantado no país, devido ao grande número de imigrantes alemães que estavam instalados no território brasileiro, constituindo-se assim, como hábito de vida para a população. O exército manteve as práticas de ginástica alemã até o ano de 1912 (SOARES, 2007).

A ginástica sueca é o segundo método que influenciou o Brasil. O método de ginástica sueco buscava extirpar os vícios da sociedade, sendo o alcoolismo o principal deles. Essa escola era pautada pela ciência, e visava criar indivíduos fortes, saudáveis, livres de vícios, preocupados com a saúde física e moral. Sua divisão interna era composta por quatro vertentes: ginástica pedagógica ou educativa; militar; médica e ortopédica; e estética. Rui Barbosa foi um dos grandes defensores desse método no Brasil, principalmente pela escola estar relacionada com as áreas da ciência e medicina. Para Rui Barbosa e, anos mais tarde, Fernando Azevedo (outro personagem importante da história da Educação Física), essa ginástica era adequada para ser praticada nas escolas, devido ao seu caráter pedagógico. Com isso, a ginástica alemã se restringiu aos estabelecimentos militares, enquanto a sueca se tornaria mais adequada para a Educação Física civil (Ibidem).

O terceiro método de ginástica vivenciado no Brasil foi o francês. A escola objetivava especialmente o desenvolvimento social, pois aspirava à formação de homens completos. A ginástica francesa não era organizada somente para os militares, mas sim para toda a população, pois contribuía para a formação do homem “completo e universal”. O método francês tinha como preocupações básicas os aspectos anatomofisiológicos; traços morais e patrióticos; alcance da saúde; prolongamento da vida e a melhora da espécie humana. A partir da prática de exercícios físicos por intermédio desse método, seriam criados homens fortes, que aumentariam a riqueza, a força do Estado e do indivíduo. Nessa escola, era proposta uma divisão de categorias para a prática, tendo como inspiração o método sueco: a) civil e industrial; b) médica e cênica ou funambulesca; c) militar. Dentre

todas as categorias, a civil foi a mais disseminada no Brasil, sendo oficialmente implantada em 12 de abril de 1921 (SOARES, 2007). Próximo a esse período, mais especificamente no ano de 1929, o Ministério de Guerra elaborou um anteprojeto determinando que a Educação Física fosse praticada obrigatoriamente por todos os residentes no Brasil e pelos estabelecimentos de ensino (CANTARINO FILHO, 1982 apud SOARES, 2007). Ao longo desse texto, foram descritas informações superficiais sobre esses três métodos de ginástica europeus. Uma ampliação do tema pode ser feita consultando a obra de Soares (2007).

## 5.1 CATEGORIZAÇÕES CLÁSSICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As categorizações históricas da Educação Física apontadas a seguir, foram construídas utilizando como referencial teórico a classificação desenvolvida por Pereira e Moulin (2006). Não contextualizarei todos os fatos ocorridos nesses períodos históricos. Os apontamentos selecionados e descritos neste recorte foram aqueles elencados como os mais importantes, pois de uma maneira ampla, seguem os objetivos estabelecidos para este estudo, o que não significa que os fatos omitidos não tenham relevância.

No Brasil, na década de 1930, ocorreu à fase da Educação Física Higienista. Seus objetivos eram proporcionar saúde e vigor aos corpos, bem como aumentar a reprodução e a longevidade dos indivíduos, melhorando os costumes privados e a moral pública. Uma das funções dos higienistas era a de criar corpos saudáveis, robustos e harmoniosos organicamente, objetivando a disciplinarização do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade. A partir disso, a Educação Física tinha como premissa fundamental a transformação dos homens e mulheres em reprodutores e guardiões de prole e das raças puras.

Trentin (2007, p.23), ao referir-se a esse período, recorda que em 1916, Fernando Azevedo “publica um livro sobre a concepção de Educação Física “harmônica”, com o físico se colocando a serviço do intelecto. Além disso, Azevedo trabalha o conceito e a importância dessa disciplina na eugeniação da raça brasileira”. A eugeniação era entendida como a ciência capaz de responder e explicar biologicamente a humanidade, centrando sua ênfase na raça e no

nascimento (social e biológico). A eugenia afirmava que as questões das desigualdades sociais, eram naturais. Essa teoria racial que se pretendeu ciência utilizou-se do argumento da raça para justificar a exploração de classes.

No Brasil, a Educação Física apareceu vinculada aos ideais eugênicos de regeneração e branqueamento do povo. A eugenia foi um importante instrumento, intitulado-se como a única capaz de manter a ordem e viabilizar o progresso (SOARES, 2007). Para Castellani Filho (2000), seu entendimento era simples, pois mulheres fortes e sadias teriam melhores condições de gerarem filhos saudáveis, os quais seriam mais aptos a defenderem e construir a Pátria.

No período do Estado Novo (1937-1945) ocorreu a fase da Educação Física Militarista (1930-1945). Ela tinha como premissas básicas formar indivíduos obedientes e adestrados, buscando o “aperfeiçoamento da raça”, forjando “máquinas humanas” por meio do desporto (PEREIRA e MOULIN, 2006). Os autores ressaltam ainda que os atributos valorizados nos corpos eram obediência, sinergia, intrepidez, solidariedade, código de conduta, ideal de vitória, senso de superioridade, ambição honesta, perseverança, confiança, consciência. Ao resumir essa fase, Castellani Filho (2000) afirmou que ocorria uma “docilização” coletiva dos corpos.

Ainda no Estado Novo, os preceitos básicos estabelecidos pelo poder objetivavam o desenvolvimento na juventude (e povo em geral) de ideais que buscassem a luta contra o comunismo e outras ideologias que tentassem subverter o ideal de nacionalidade. A partir do Decreto-Lei número 4073, estabeleceram-se objetivos e cuidados com a formação de mão de obra fisicamente adestrada e capacitada (Ibidem). Pereira e Moulin (2006) destacaram que no ano de 1946 ocorreu mais um fato importante, a fundação da Federação Brasileira de Professores de Educação Física. Com isso, a Educação Física passou a ser matéria obrigatória oferecida pelos estabelecimentos de ensino devendo ser cumprida por todos os alunos até os vinte e um anos de idade. Bernardi (2008, p. 10) afirmou que a “[...] Educação Física militarista pressupõe muito mais do que uma prática militar de atividades físicas. Ela pressupõe a transferência da pedagogia do exército para o âmbito da Educação Física escolar [...]”.

A fase da Educação Física Pedagogista (1945-1964), buscou integrar uma

disciplina meramente educativa por excelência, através da escola. A ginástica, a dança e os desportos eram meios de educação para os alunos, com a finalidade de ensinar regras, o convívio democrático e preparar as novas gerações para o altruísmo e culto às riquezas nacionais (PEREIRA e MOULIN, 2006). Nessa fase, a Educação Física apresentou objetivos distintos dos períodos anteriores, quebrando temporariamente com o ciclo que vinha se efetivando desde a sua implantação sistemática. Atuando também de forma imponente sob esse contexto, as ideias pioneiras da Escola Nova se fizeram presentes.

Porém, em 1964 viveu-se o período da Educação Física Competitiva. Ela foi “[...] colocada como apêndice de um projeto que privilegia o treinamento desportivo para o esporte de alto nível”. (PEREIRA e MOULIN, 2006, p.31). Nessa década, ocorreu à ascensão da concepção tecnocrática de educação, popularmente conhecido como tecnicismo. Ele era utilizado para a preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, produzindo mão de obra capacitada e adestrada. No âmbito da Educação Física o tecnicismo deveria: despertar, desenvolver, aprimorar forças físicas, cívicas, morais, psíquicas e sociais do educando. Enquanto componente curricular no contexto escolar, o tecnicismo caracterizava-se como uma ação visando o fazer pelo fazer, educando o físico, pautada na compreensão de saúde de índole biofisiológica (CASTELLANI FILHO, 2000). O método utilizado nas aulas era o esportivo generalizado. O esporte não era considerado um fim, mas um meio para a preparação da vida e formação. Por influência tecnicista, foi concebida a substituição da própria aula de Educação Física por competições esportivas (TRENTIN, 2007).

Surgida em torno dos anos 80, a fase da Educação Física Popular, iniciou-se após a abertura democrática do país. Por meio dela, surgiram preocupações com as reivindicações de partidos populares. A Educação Física foi baseada em aspectos da ludicidade, solidariedade, com a organização e mobilização dos trabalhadores para a construção de uma sociedade realmente democrática (PEREIRA e MOULIN, 2006). Castellani Filho (2000) apontou que a principal característica dessa fase era não ter uma linha teórica definida, sendo o período ligado a modismos de academias, testes físicos, novas modalidades desportivas. Outro fator apontado como preponderante e significativo para essa fase foi a crise de identidade na

Educação Física. O motivo mais aceito como principal responsável pela crise foi o fato da Educação Física não ter uma linha teórica definida.

No ano de 1984, foi apresentado o primeiro projeto de lei visando à regulamentação da Educação Física enquanto profissão (PEREIRA e MOULIN, 2006). Porém, apenas no ano de 1998, esse objetivo fora atingido. Outro acontecimento que marcou a história da Educação Física também ocorreu nesse período, mais precisamente, no dia 17 de setembro de 1978. Foi fundado o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). O CBCE é uma entidade científica composta por pesquisadores da área de Educação Física (DAMASCENO, 2011). A organização dessa entidade é estruturada por meio de Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT), que são liderados por uma Direção Nacional que possui representantes de vários órgãos governamentais. O CBCE desenvolve um evento científico nacional, denominado de Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), que é realizado de dois em dois anos. Além disso, realizam-se periodicamente congressos estaduais e ou regionais e encontros dos GTT. Em 2011 o COMBRACE foi realizado na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul.

O recorte criado com relação ao histórico da Educação Física no Brasil pára por meados dos anos de 1980, pois acredito que os acontecimentos ocorridos a partir da década de noventa, ainda têm influencia e repercussão atual na área. A partir de agora, centrarei a atenção especificamente nos aspectos históricos da licenciatura em Educação Física.

## 5.2 A LICENCIATURA ESPECIALMENTE

Os primeiros cursos de licenciatura criados no Brasil surgiram nas antigas Faculdades de Filosofia em torno do ano 1930. Sua origem esteve fundada na preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a atuação na escola secundária (PEREIRA, 2007). Segundo Pereira Filho (2000), inicialmente as atividades no âmbito da Educação Física eram realizadas por autodidatas e ex-praticantes de exercícios físicos e esportes, utilizando principalmente sua própria experiência e vivência. “A necessidade de se formar professores de Educação Física

surge [...] em 1851, e, mais especificamente, três anos depois, com sua regulamentação através da Lei nº (sic) 630, que confere a obrigatoriedade da ginástica nas escolas”. (Ibidem, p.52). No Brasil, a realidade indicava não existir qualquer instituição civil que formasse professores de Educação Física, ocorrendo desacordos entre demanda social e a formação dos profissionais. Os responsáveis por preparar e aplicar às aulas as organizava provavelmente, a partir das poucas obras que existiam sobre a matéria, e através de algumas viagens que os militares faziam para o exterior (Ibidem).

A primeira turma diplomada em Educação Física no Brasil, por curso oficial, obteve a titulação no ano de 1929. O Curso Provisório de Educação Física foi realizado em um barraco da Escola de Sargentos da Infantaria do Exército. Inscreveram-se para o mesmo, alguns professores públicos primários e militares. O curso teve duração de cinco meses (OLIVEIRA, 1998 apud PEREIRA FILHO, 2000).

Dando sequência ao histórico da licenciatura em Educação Física, o próximo “passo” foi investigar o número total de currículos que foram estabelecidos por políticas públicas nacionais para a formação dos docentes em Educação Física. Após esse “movimento”, entendi como necessário conceituar alguns dos princípios e objetivos que os currículos (neste caso, os voltados para o ensino superior) devem expressar. Para isso utilizo Sacristán (2000). Segundo ele, o currículo:

[...] relaciona-se com a instrumentalização concreta [...], pois, é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionantes históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc. [...].

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções [...] e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação [...]. O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária [...] e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica [...].

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias [...]. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural [...] que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica [...] que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, [...] plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, [...] entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que

reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. [...]. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela. [...] é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16-17).

Após esses breves comentários, e também por meio da minha participação na disciplina do Segundo Seminário de Linha de Pesquisa II, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, que tem como um de seus focos de estudo a questão do currículo, fiquei motivado em compreender o conteúdo e os principais significados dos currículos nacionais estabelecidos para a formação dos profissionais de Educação Física. No total, contabilizei quatro propostas implantadas ao longo da trajetória histórica (incluindo a atualidade), e que foram estabelecidas por políticas públicas para a Educação Física do Brasil.

Soares Júnior (2010), afirmou que o primeiro currículo foi criado no ano de 1939, pelo Decreto-Lei de número 1212 e visava à formação do professor instrutor. Já para Pereira Filho (2000), a perspectiva apresentada nesse currículo é acadêmica e de enfoque enciclopédico; o segundo currículo, criado no ano de 1969, pelo Parecer número 894/69 e pela Resolução número 69/69CFE (Conselho Federal de Educação) e buscava a formação do professor técnico (BRACHT, 1992 apud SOARES JÚNIOR, 2010). Pereira Filho (2000) ressaltou que a perspectiva da formação do profissional continua sendo acadêmica (com enfoque enciclopédico) e técnica (seguindo o modelo de treinamento); com relação ao terceiro modelo, criado no ano 1987 através da Resolução número 03/87 CFE/Ministério da Educação (MEC), objetivava a formação do professor para a escola e do professor para o mercado (SOARES JÚNIOR, 2010).

Outro teórico identificou a perspectiva de reconstrução social e da formação na perspectiva técnica, com projeção de modelo de tomada de decisões (PEREIRA FILHO, 2000). Já o quarto currículo, criado no ano de 2002 pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e pela Resolução CNE/CP 01/2002, estabeleceu a formação inicial de professores para Educação Básica, e nele está imbricada também a formação para a licenciatura em Educação Física. O perfil proposto na formação é a do professor enquanto tecnólogo do ensino (VEIGA et al., 2010).

### 5.2.1 Quatro currículos para os licenciados em Educação Física

No ano de 1939 na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, foi criada a Escola Nacional de Educação Física (ENEF) e o primeiro currículo de Educação Física nacional, concedendo ao egresso uma titulação em nível superior. O curso tinha por finalidade formar pessoal técnico em Educação Física e desportos; imprimir ao ensino da Educação Física e dos esportes em todo o país, unidade teórica e prática; difundir de modo geral conhecimentos relativos à Educação Física e aos desportos; realizar pesquisas sobre a Educação Física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (BRASIL, 1931). Segundo esse Decreto-Lei, a ENEF ministraria os seguintes cursos: superior de Educação Física; normal de Educação Física; curso de técnica desportiva; curso de treinamento e massagem; curso de medicina da Educação Física e dos desportos.

O curso superior em Educação Física tinha como duração dois anos, e concedia ao egresso a titulação de licenciado em Educação Física, tendo como composição duas séries com as seguintes disciplinas:

- Primeira série: Anatomia e Fisiologia humanas; Cinesiologia; Higiene aplicada; Socorros de urgência; Biometria; Psicologia aplicada; Metodologia da Educação Física.
- Segunda série: Cinesiologia; Fisioterapia; Biometria; Psicologia aplicada; Metodologia da Educação Física; Organização da Educação Física e dos Desportos; Ginástica rítmica; Educação Física geral; Desportos aquáticos; Desportos terrestres individuais; Desportos terrestres coletivos; Desportos de ataque e defesa.

Na ENEF, as disciplinas do curso eram ministradas especialmente por militares, que eram admitidos mediante concurso de títulos e provas. A aula, propriamente dita, enfatizava os métodos europeus de ginástica. Como se pode perceber, desde o começo da formação em Educação Física, propuseram-se distintos perfis de egressos (DALMAS, 2008).

Para o candidato que buscasse o ingresso na primeira série do curso superior de Educação Física, o aluno seria submetido às seguintes etapas para aprovação: a) apresentar prova de identidade e prova de sanidade; b) submeter-se a

rigorosa inspeção de saúde; c) prestar exames vestibulares. Não era admitida a matrícula de candidatos que não apresentavam gozo de perfeita integridade física ou que fosse reprovado nos exames vestibulares. (BRASIL, 1931).

Os conteúdos enfocados nesse primeiro currículo estavam centrados na aprendizagem de movimentos e de habilidades desportivas, com ênfase no caráter biologista. Nenhuma disciplina de cunho pedagógico, incluindo a docência e o trabalho pedagógico, constava no currículo, mesmo sendo o curso voltado para a escola, com o objetivo de formar professores (DALMAS, 2008).

No ano de 1945, foi acrescentado mais um ano de disciplinas no curso de Educação Física, totalizando três. Porém, não houve muitas mudanças em sua estrutura, e sim um reordenamento das disciplinas. Já em 1962, a partir do parecer do CFE, número 292/62, foi proposto para todas as licenciaturas da época, um grupo de disciplinas pedagógicas, dentre as quais se destacaram o estágio supervisionado, a didática e a psicologia da educação, etc. (DALMAS, 2008). Por meio do primeiro currículo, a Educação Física passou a reproduzir conhecimentos pertencentes às outras instituições (ciência, militares e medicina), contribuindo para a formação do egresso com a identidade ou perfil profissional de professor técnico, que era responsável por realizar um adestramento corporal (SOARES JÚNIOR, 2010). Pereira Filho (2000) identificou, a partir da composição das disciplinas no currículo, a perspectiva técnica, com projeção do modelo de treinamento. Nesse período era suficiente para o exercício do profissional de Educação Física, o domínio de habilidades, intervenções específicas e pontuais que se mostravam eficientes.

Em 1969, foi criado o segundo currículo para o curso de licenciatura em Educação Física. Soares Júnior (2010) afirmou que o documento sofreu fortes influências da ditadura instaurada no país. A partir do Parecer número 894/69 e da Resolução número 69/69CFE, foi proposta à carga horária básica de 1800 horas para o curso, com duração mínima de três anos e máxima de cinco, e foram fixados para todo o Brasil os conteúdos mínimos nacionais. A matriz curricular para a formação do professor de Educação Física ficou composta pelas seguintes disciplinas básicas: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Biometria, Cinesiologia, Higiene, matérias profissionais (Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação) e matérias pedagógicas (Psicologia da educação, Didática, Estrutura e

Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Prática de Ensino) (Ibidem, p. 502).

Por meio desse currículo, formavam-se dois profissionais distintos na etapa de graduação: o licenciado em Educação Física e o Técnico em Desporto. Para obter a formação em ambas às titulações, o egresso deveria escolher duas matérias, que eram retiradas da lista de desportos oferecidas pela instituição para integrar o currículo, garantindo também a formação de técnico desportivo. Quanto ao segundo modelo curricular, houve alterações positivas em relação ao modelo de 1939, pois se explicitou melhor o modelo de licenciatura (DAVID, 2003). Entretanto, a formação do professor de Educação Física permanecia com um caráter técnico instrumental, principalmente pela influência do tecnicismo presente na época. A concepção de professor que denotava desse currículo era o que Soares Júnior (2010), denominou de professor técnico. Já para Pereira Filho (2000), a perspectiva da formação do profissional, continuou sendo acadêmica, com enfoque enciclopédico e técnica, seguindo o modelo de treinamento.

Um fato importante ocorreu em 25 de julho de 1969, através do Decreto-Lei número 705, obrigando que a Educação Física fosse estendida a todos os níveis e ramos de escolarização, incluindo o ensino superior. Já no ano de 1971, foi proposta para a licenciatura de Educação Física, o Parecer número 417/CFE/71 que aprovou o Plano de Licenciatura Curta para a formação de professores. A partir desse modelo, o estado tinha como objetivos:

[...] acelerar e baratear [...] o processo de formação de professores, tendo em vista a grande demanda do sistema escolar [...]. No caso da Educação Física, [...] as reais pretensões consistiam em melhorar os índices esportivos do Brasil Potência, por meio da juventude escolar e de professores treinadores (curtos) que seriam formados de forma rápida e acelerada para lidar com o esporte escolar. (DAVID, 2003, p. 36).

O mesmo autor afirmou que outro marco histórico intimamente relacionado com a docência surgiu entre os anos de 1976 e 1977 na Educação Física brasileira, instituído pelos Pareceres número 2676/MEC e 548/77CFE. Os pareceres possibilitaram a formação do professor de Educação Física para o Segundo Grau, sendo a habilitação regida pela Lei número 5692/71 (Ibidem). Percebe-se, então, que desde períodos remotos existiram diferentes habilitações para a formação do profissional de Educação Física.

A representação social do professor de Educação Física nesse currículo era

o da figura do técnico ou treinador, orientando atividades esportivas na escola, treinamento esportivo, seleções escolares, participação nos jogos escolares, buscando como resultado o alto rendimento e metas para o sucesso do indivíduo e comunidade escolar (Ibidem). A formação do professor era considerada “[...] apolítica, acrítica, a-histórica e acientífica, direcionada simplesmente para a formação técnica instrumental do aluno, para inseri-lo de forma imediata e competente no mercado de trabalho [...]”. (Ibidem, p.38-39).

Para descrever mais detalhes acerca do terceiro currículo estabelecido para a Educação Física, publicado no ano de 1987, foi necessário compreender algumas transformações que o país enfrentará nesse período. Na década de 1980, o Brasil rompeu com a ditadura, ocorrendo grandiosas manifestações da sociedade civil e das camadas populares, surgindo a necessidade de se implementarem modificações na reconstrução da cultura, trazendo boas perspectivas também para o campo educacional, pois o contexto do país buscava a reestruturação e construção da educação popular (DALMAS, 2008).

Ainda nesta década, articularam-se movimentos de professores, estudantes, especialistas e diretores de faculdades de Educação Física, com o intuito de promover alterações nas leis voltadas à formação de professores e também nos currículos de graduação nas instituições de ensino superior (IES) no Brasil (DAVID, 2003). O autor destaca que os cursos de Educação Física nos anos 1980 eram pressionados pelas novas determinações do mercado e pelo surgimento das novas ocupações de trabalho, com destaque para aqueles criados em razão dos interesses do processo de esportivização e das novas práticas corporais decorrentes de academias, clubes, serviços de atendimento personalizados, dentre outros [...].

Como resultado dessas novas demandas, surgem a partir do novo currículo questionamentos sobre o perfil do licenciado e bacharel; os conteúdos curriculares mínimos obrigatórios fixados pela legislação; as cargas horárias e a duração mínima dos cursos; a pós-graduação e as especializações (BRASIL, 1987). É nesse cenário de mudanças, lutas e conflitos sociais que surgiu a Resolução número 3/CFE, de 16 de junho de 1987. Dentre as principais consequências dessa Resolução, destaca-se a eliminação do currículo mínimo nacional que organizava os conteúdos em currículos plenos, suprimindo os parâmetros com composição de grades curriculares

por disciplinas de conteúdos, alterando para áreas de conhecimentos. E o mais impactante, foi criado um novo perfil profissional em Educação Física, o bacharel, além de normatizar a formação docente com graduação plena em cursos superiores, estabelecendo também a formação de dois perfis profissionais distintos na Educação Física: o licenciado e o bacharel (DAVID, 2003). Soares Júnior (2010) afirmou que os licenciados formados a partir desse currículo estavam habilitados para trabalhar em todos os campos de atuação da Educação Física.

Com essa divisão ocorrida no bojo da profissão, as IES poderiam oferecer não somente a habilitação em cada curso, mas também a dupla habilitação (DALMAS, 2008). O curso de Educação Física tinha a duração mínima de quatro anos, ou oito semestres letivos, podendo se estender no máximo até sete anos ou quatorze semestres letivos. O aluno deveria cursar um total de 2880 horas/aulas (BRASIL, 1987).

A partir da existência de dois profissionais distintos, tornou-se inevitável a alteração dos currículos de Educação Física. Sendo assim, a grade curricular foi dividida em duas partes de acordo com as áreas de conhecimento: formação geral (técnica e humanística) e aprofundamento dos conhecimentos.

A formação geral considerava os aspectos humanísticos e técnicos, reunindo matérias que eram ministradas em quatro áreas do conhecimento (Ibidem).

- Aspecto humanístico: a formação geral humanística foi segmentada em conhecimentos filosóficos, do ser humano e da sociedade (Ibidem).
- Aspecto técnico: a formação geral técnica dizia respeito ao conjunto de conhecimentos e competências para planejar, orientar, executar e avaliar atividades de Educação Física e desportos na escola e fora dela (Ibidem).

Aprofundamento dos conhecimentos: eles deveriam atender aos interesses dos acadêmicos, visando criticar e projetar o mercado de trabalho de acordo com as realidades de cada região (Ibidem).

Por meio do currículo de 1987, foram conferidas às IES total autonomia na composição curricular para a formação própria do perfil ou da identidade profissional (PEREIRA FILHO, 2000). Sendo assim, as instituições teriam liberdade e seriam responsáveis por elaborar o currículo mínimo, entendido como a matéria-prima que seria trabalhada pela instituição na organização do curso, de acordo com as

peculiaridades locais e os perfis profissionais almejados. As IES tinham a incumbência de elaborar ementas, competências finais e carga horária das disciplinas, bem como a sua denominação (BRASIL, 1987).

Os percentuais indicados para a integralização do currículo totalizavam 2880 horas, sendo que deveriam garantir 80% no mínimo destinados à formação geral e 20% no mínimo ao aprofundamento de conhecimentos. Para a formação na perspectiva técnica, a Resolução de 1987 fazia a distinção que dos 80% destinados à formação geral 60% no mínimo deveriam ser dedicados ao conhecimento técnico (Ibidem).

Quanto aos perfis (licenciado e bacharel), era necessário um profissional de formação abrangente, embasado humanisticamente, com curso de duração plena, englobando os aspectos da licenciatura e do bacharelado, com possibilidades de capacitá-lo para o prosseguimento nos estudos em nível de pós-graduação (Ibidem).

Para Soares Júnior (2010), a partir desse currículo era formado o professor para a escola e o professor para o mercado. No entanto, Pereira Filho (2000), identificou a formação em uma perspectiva técnica, com projeção de modelo de tomada de decisões e também a perspectiva de reconstrução social.

O quarto currículo que orienta atualmente a formação de licenciados em Educação Física, foi estabelecido pela Resolução do CNE/CP número 1 de 18 de Fevereiro de 2002 e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, através dos cursos de Licenciatura e Graduação Plena. Nesse último currículo Veiga et al. (2010) denominou de tecnólogo do ensino a perspectiva de formação dos professores que é proposta na diretriz. Existem alguns murmúrios e um grande anseio dos profissionais de Educação Física requerendo a conquista do “penta campeonato” no campo do currículo nacional, especialmente os professores/licenciados dessa área do conhecimento.

Cito outra vez, os fatos históricos ocorridos no ano de 1998 e 2004, pois são dados essenciais para a Educação Física no Brasil. Em 1 de setembro de 1998 aconteceu a criação do Sistema CREF e CONFEF reconhecendo e regulamentando a profissão. Em 2004, através da Resolução 07/2004 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível

superior de graduação plena. Tal medida foi um marco importante, pois foi o primeiro documento oficial que se deteve especialmente na formação do graduado em Educação Física e está em vigência, orientando o processo formativo inicial desses profissionais.

Por meio deste sucinto recorte histórico, espero ter demonstrado os principais “movimentos” que influenciaram o contexto da licenciatura em Educação Física no Brasil. Certamente, estão disponíveis mais elementos que poderiam incrementar este debate, porém, isso demandaria uma investigação específica e fugiria do foco desta dissertação de mestrado.

Analisando especificamente a investigação que originou esta dissertação, ao realizar um estudo histórico e breve acerca da trajetória da Educação Física no Brasil, privilegiando o contexto da licenciatura, pude compreender os principais fatores que levam as IES a adotar certas medidas e estratégias para a formação de Educadores Físicos. Percebi que inúmeros problemas na formação inicial de professores em Educação Física, tem origens e causas distintas. Dentre as principais destaco: os interesses dos poderes que regem o país, principalmente os da União e dos estados, pois ambos detêm o controle sobre todas as políticas educacionais; o sistema econômico vigente, que regula o mercado e influencia o perfil profissional que será formado, bem como, a duração e os principais conteúdos dos cursos de graduação; entre outros. É válido e prudente ressaltar que, por meio das diferentes discussões empreendidas, a questão da formação inicial de professores em Educação Física é uma trama complexa.

## 6 METODOLOGIA

Esta dissertação perpassa duas áreas distintas do saber: a da Educação, e a Educação Física. Sendo assim, por influência dessas duas vertentes do conhecimento e também pelas características do problema de pesquisa, as principais estratégias e ferramentas utilizadas para o planejamento e efetivação metodológica da pesquisa empírica respeitaram e seguiram muitos dos princípios preconizados pela pesquisa qualitativa.

Fornecendo maiores informações acerca da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2003, p. 221) refere que o termo qualitativo:

[...] implica uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Triviños (2009) ressaltou que existem dificuldades para definir o conceito ou o que se entende por pesquisa qualitativa. Os principais fatores dizem respeito à abrangência do conceito; à especificidade de sua ação; aos limites desse campo de investigação e aos suportes teóricos fundamentais que a alimentam. Entretanto, o autor afirmou que ocorreram certas definições e consensos quanto a alguns âmbitos da pesquisa qualitativa, cujas raízes estão nas práticas desenvolvidas inicialmente pelos antropólogos, e em seguida pelos sociólogos, que estudavam aspectos da vida de comunidades. Posteriormente, a pesquisa qualitativa foi estendida as investigações educacionais.

O conhecimento provisório que construí não tem a pretensão de se transformar em um dogma ou em uma verdade absoluta, pelo fato de concretizar o sonho de realizar uma dissertação para a titulação em nível de mestrado. Um grande número de informações, bem como grande parte do conhecimento elaborado foi despertado principalmente em vivências específicas do curso de Pós-Graduação em Educação. Dentre as mais preponderantes, destaque para: as reuniões para orientação visando à construção da dissertação; as conversas e debates nos grupos de estudos da linha de pesquisa; as disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação; o acesso a materiais e leituras privilegiadas que geraram debates e

discussões; as inúmeras conversas com os professores do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS e com os colegas de curso; a participação e a apresentação de trabalhos em eventos científicos e os vários momentos de estudo requeridos para a minha formação continuada enquanto docente; etc.

## 6.1 PRINCIPAIS “PASSOS” PARA A CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA

Referente à definição dos critérios utilizados para a seleção dos sujeitos da investigação, cito as contribuições de Duarte (2002), afirmando que esse procedimento é algo essencial na pesquisa, pois interfere na qualidade das informações coletadas e, a partir delas, será construída a análise e posterior compreensão do problema estabelecido.

Como fora citado, os sujeitos da pesquisa foram acadêmicos que vivenciavam o processo de formação inicial em cursos de licenciatura em Educação Física, sendo delimitadas duas Instituições de Ensino Superiores (IES) privadas para o procedimento. Os acadêmicos participantes estavam cursando o quinto semestre letivo da graduação e, juntamente com os coordenadores dos cursos da licenciatura em Educação Física dessas duas IES, que também foram entrevistados, compuseram um total de seis sujeitos. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como instrumento para viabilizar a coleta dos dados. Em tempo, uma das principais metas na coleta das informações esteve centrada no fato de gerar e construir materiais de qualidade, proporcionando menor atenção para a quantidade de dados produzidos. No entanto, as entrevistas de modo geral foram densas (característica desse instrumento), pois partiam de um roteiro amplo que permitia ou possibilitava variações em parte do discurso e nas informações coletadas.

As duas IES foram selecionadas pelo motivo de ter realizado meu processo de formação inicial e posteriormente a formação continuada, seguindo a ordem hierárquica graduação (Educação Física) e Pós-Graduação (Educação) nessas duas diferentes universidades. Essas instituições proporcionaram-me inúmeras e variadas aprendizagens, que visaram contribuir para o enriquecimento da minha trajetória e percurso profissional. Pelo fato das IES terem importantes funções e significados pessoais em minha constituição, enquanto docente (esse processo não se finda, é

retroalimentado constantemente durante a docência), esse arranjo de IES foi intencionalmente construído. O nome das instituições não será informado devido determinações éticas preconizadas para a realização de pesquisas científicas. Porém, se essa amostra tivesse sido ampliada ou modificada, incluindo-se especialmente universidades públicas, os resultados obtidos nesta investigação poderiam ser diferentes.

Na elaboração do projeto de dissertação, o total de IES que seriam analisadas era de três. Porém, em uma instituição (faculdade onde realizei uma especialização), tive dificuldades para contatar e me reunir com o coordenador de curso da licenciatura em Educação Física. Como consequência, apresentaram-se contratempos para a busca e contato dos alunos dessa instituição. Na escolha dos acadêmicos dessa faculdade, estava trabalhando com três possíveis nomes para realizar as entrevistas, que foram indicados por um professor formador do curso de Educação Física dessa faculdade e por uma acadêmica do curso de bacharelado da mesma instituição. Contudo, não obtive êxito com nenhum dos contatos fornecidos, tornando-se necessário então, repetir todo o procedimento. Esse contexto estabelecido repercutiu e se manifestou de forma negativa, atrasando o desenvolvimento da pesquisa. Tendo em vista esses fatos, optei por não incluir a licenciatura em Educação Física dessa IES no campo empírico de pesquisa, utilizando outras duas universidades para a coleta dos dados.

Como já referi, foram entrevistados três acadêmicos por instituição, que deveriam ter cursado (ou estar cursando) o quinto semestre da grade curricular. Justifico essa escolha pelo fato de que esses acadêmicos já apresentavam o mínimo de conhecimento sobre a estrutura e funcionamento do curso superior de licenciatura em Educação Física, especialmente quanto às estratégias de inserção dos estudantes no território da escola.

A qualidade (e não menosprezando a quantidade) de informações produzidas por esse primeiro grupo da amostra foi suficiente para que a análise dos dados fosse realizada a partir desses seis sujeitos, e houve vários elementos convergentes nos dados coletados. O número de coordenadores de curso da licenciatura em Educação Física entrevistados foi de um por IES, totalizando dois. Quanto às entrevistas com os coordenadores de curso, caso fosse necessário

alguns professores formadores que compõem o quadro docente da licenciatura em Educação Física das duas instituições poderiam ser entrevistados, principalmente os docentes responsáveis ou os que ministravam as disciplinas dos estágios realizados na Educação Básica, fato que a posteriori não se efetivou.

Sob o aspecto que visa definir o número de participantes utilizados na pesquisa, Duarte (2002) destacou que em metodologias de base qualitativa, a quantidade de sujeitos que compõem o quadro de entrevistas dificilmente pode ser determinada com antecedência. Fatores como a qualidade das informações obtidas no depoimento, profundidade, grau de recorrência e divergência nos dados interferem na quantidade a ser coletada. Até o momento em que estejam surgindo dados ou informações originais, a coleta de dados deve continuar sendo feita.

Uma das estratégias elaboradas para aumentar a confiabilidade do estudo foi a realização de um “ritual de entrada e saída” no campo empírico. Nas informações abaixo, descrevi a minha trajetória enquanto pesquisador dos principais “movimentos” percorridos ao longo de toda a investigação.

Para que o campo empírico de pesquisa pudesse ser construído, contatei inicialmente via e-mail os dois coordenadores de curso da licenciatura em Educação Física. Após esse contato, agendei uma reunião individual com cada coordenador na sede da respectiva instituição, para explicar o porquê do contato, além de destacar e explicar objetivamente minhas intenções em realizar a investigação. Na primeira reunião, conversamos sobre a possibilidade do curso de licenciatura em Educação Física da IES ser utilizado como componente do campo empírico de estudo. Os referidos coordenadores do ensino superior não apresentaram maiores restrições para a realização da pesquisa e, com o passar do tempo e com o andamento da investigação, novos contatos, especialmente com esses profissionais se fizeram necessários, fator que eu antevia considerado.

Para a escolha dos acadêmicos que foram entrevistados, os coordenadores de curso tiveram um papel essencial, indicando alguns nomes com suas respectivas informações pessoais (telefone ou e-mail). Um dos coordenadores de curso utilizou critérios (por ele construídos) para a sua seleção, indicando o nome de três acadêmicos que estavam ligados (por meio de estágios não obrigatórios) às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Todos os nomes respeitaram o recorte e

os pré-requisitos estabelecidos para a amostra, fazendo com que as suas entrevistas fossem validadas.

Na outra IES analisada os acadêmicos não foram indicados pelo coordenador de curso. Coube ao pesquisador realizar a busca pelos estudantes, alterando o planejamento desenvolvido inicialmente. A ideia inicial recomendava que todos os nomes fossem indicados pelos coordenadores de curso, além disso, esses profissionais deveriam selecionar o total de cinco possíveis contatos. Para realizar as entrevistas, trabalhei com a margem mínima de três sujeitos nas duas IES investigadas, devido à dificuldade para a indicação de outros dois novos nomes.

Depois de ter em mãos os dados dos acadêmicos, adotei o mesmo procedimento que tive com relação aos coordenadores de curso. Entrei em contato por e-mail ou telefonema. Após constantes e longas trocas de informações, dentre as quais explicava detalhadamente como a pesquisa seria desenvolvida, os objetivos construídos, além de destacar a importância dos seus papéis e funções para a coleta e análise dos dados, os acadêmicos, não apresentando maiores restrições, se propuseram a participar voluntariamente e gratuitamente do estudo tendo as suas identidades preservadas. Antes de realizar as entrevistas forneci um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), para validar a utilização das informações coletadas e os estudos que delas se desdobrem. Nesse procedimento de busca e contato inicial dos acadêmicos, muitos nomes foram perdidos em meio ao processo, se fazendo necessário repetir toda essa etapa, inclusive na IES que não fez parte do contexto investigado.

Em seguida à entrega do termo de consentimento livre e esclarecido a entrevista foi agendada na sede da IES. Os sujeitos de pesquisa retornaram com termo de consentimento devidamente preenchido e assinado e, após isso, as entrevistas foram realizadas. Para entrevistar os coordenadores de curso, os procedimentos que utilizei foram semelhantes aos das entrevistas aplicadas para os alunos da licenciatura em Educação Física. Enfatizo como positivo, o conteúdo de uma entrevista realizada com um coordenador de curso, que além do grande volume de informações (quatorze páginas com espaçamento simples e fonte doze), proporcionou contribuições valiosíssimas para a posterior análise nesta pesquisa, e para o cenário em geral da Educação Física.

No momento em que realizei a coleta dos dados, o conteúdo foi gravado. Após o procedimento, as entrevistas foram transcritas, sendo que alguns vícios de linguagem foram suprimidos de todas as falas. Em seguida à transcrição, as entrevistas foram devolvidas através de e-mail a todos os sujeitos que compuseram a amostra, para que fosse concretizado o processo de “checagem dos participantes”. Esse procedimento foi adotado para que o entrevistado aprovasse, discordasse ou alterasse o conteúdo da entrevista. No meu ponto de vista, e seguindo as recomendações de Lincoln e Guba (1985) apud Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2002), tal atitude aumenta a confiabilidade da pesquisa. Na hipótese do entrevistado alterar o teor da entrevista, o procedimento seria realizado sem maiores impedimentos ou problemas e caso fosse necessário à entrevista seria novamente realizada, ou seriam retomados os pontos que não tivessem ficado claros a partir da intervenção inicial. Com exceção de dois entrevistados, os participantes optaram por não alterar o relatório transcrito.

Sendo assim, foi adotada a estratégia de entrevistar os acadêmicos que vivenciavam o processo de formação inicial e os coordenadores de curso da licenciatura em Educação Física, para compreender e analisar as ideias que ambos apresentavam com relação ao processo de formação inicial dos professores de Educação Física, bem como a inserção desses acadêmicos no território escola. Busquei encontrar nessas falas, concepções similares aos referidos assuntos e opiniões que se apresentavam variadas e divergentes, além disso, foram feitos mais questionamentos para os alunos que estavam vivenciando a formação inicial, buscando responder as questões norteadoras do estudo.

Posteriormente à defesa da dissertação, retornarei a essas duas IES fornecendo um relatório que abordará os principais resultados do estudo, especialmente as informações referentes a cada universidade. Por meio desta estratégia, visto demarcar e realizar de forma ética a minha saída do campo empírico, proporcionando maior confiabilidade à investigação, além de trazer dados concretos para esses dois cursos de licenciatura em Educação Física sobre os pontos investigados.

## 6.2 O INSTRUMENTO DA ENTREVISTA

Como mencionado anteriormente, o instrumento metodológico selecionado para a coleta dos dados foi a entrevista, que respeitou o modelo semiestruturado. Segundo Woods (1986), a entrevista é uma das formas de descobrir a visão distinta das pessoas e de reconhecer informações sobre determinados acontecimentos, fatos ou problemas. É também, um meio para fazer com que as coisas se sucedam, estimulando o fluxo de dados. O autor prefere chamar as entrevistas de conversas ou discussões, o que indica melhor esse processo livre, aberto, democrático, bidirecional e informal, em que os indivíduos podem manifestar-se tal como são, sem sentirem-se presos a papéis determinados.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) destacam que a entrevista é de natureza interativa e permite tratar de temas complexos que muito dificilmente poderiam ser tratados adequadamente por meio de outro instrumento, explorando os dados em maior profundidade. As entrevistas realizadas em pesquisas qualitativas, como característica geral, são quase sempre muito pouco estruturadas podendo não apresentar um fraseamento ou uma ordem rigidamente estabelecida.

O instrumento da entrevista apresenta como uma de suas características, gerar grande quantidade de dados e informações que, por vezes, acabam refletindo experiências individuais. Para o entrevistado nem sempre é fácil falar das suas emoções, sentimentos e vivências pessoais. Para isso, o entrevistador deve ter certos cuidados e adotar algumas atitudes como nos recorda Woods (1986). De acordo com o autor, o entrevistador deve ser compreensivo; deve escutar as opiniões, sem querer julgá-las como raras, boas, más, absurdas ou mal expressas; deve saber apreciar e ouvir as dificuldades que os professores enfrentam no seu trabalho; se forem alunos, deve proporcionar uma recepção agradável; o entrevistador deve ser consciente, bem informado, honrado; não deve cair facilmente em nenhuma das distorções de verdade que podem ocorrer durante a entrevista. Além disso, no momento em que realizava as entrevistas, tive muita perspicácia para que em certas circunstâncias conseguíssemos retornar de “forma natural” à temática e ao foco proposto e investigado.

Como já referido, a entrevista semiestruturada foi o modelo escolhido para a

coleta de dados desta pesquisa, pois respeita os princípios da pesquisa qualitativa. Para Triviños (2009), em alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é uma das principais ferramentas para o investigador realizar sua coleta de dados. Por entrevista semiestruturada esse autor entende:

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiadas em teorias e hipóteses, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. [...] o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (Ibidem, p. 146).

Durante a realização de uma entrevista semiestruturada, deve-se observar e adotar certas medidas e posturas na sua concretização. Duarte (2002) ressalta que o pesquisador deve encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ter cuidado com o grau de indução contida nas questões, ter controle de algumas expressões corporais (gestos de rejeição, aprovação, desconfiança, dúvida), entre outros. Sustento teoricamente minha opção de realizar entrevistas semiestruturadas, por uma proposição que Triviños (2009) destacou, ressaltando que essa variação de entrevista oferece melhores resultados se o trabalho for realizado com diferentes grupos de pessoas (no caso desta dissertação, alunos em processo de formação inicial da licenciatura em Educação Física e os coordenadores desses cursos).

Ao finalizar a coleta dos dados por meio das entrevistas, percebi que esse instrumento possibilitou-me encontrar materiais empíricos valiosíssimos, além de gerar grande volume de informações.

### 6.3 MODELO DE ENTREVISTA

Sobre o modelo ou o roteiro de entrevista que construí para a coleta dos dados é importante referir que algumas das questões norteadoras foram comuns aos acadêmicos e aos coordenadores de curso. O primeiro roteiro descrito foi aquele que utilizei para entrevistar os acadêmicos da licenciatura em Educação Física e o mesmo é composto pelas seguintes questões:

- a) como ocorre a entrada ou a chegada do acadêmico de Educação Física no ambiente ou contexto escolar durante o curso de licenciatura em Educação

Física na universidade X?

- b) quais as estratégias ou atividades utilizadas para a inserção do acadêmico de Educação Física no território da escola durante a sua formação inicial?
- c) em que período ou semestre do curso acontece?
- d) de que forma ela acontece, em que níveis de ensino?
- e) quais foram as principais dificuldades enfrentadas e os pontos positivos desse tipo de experiência?
- f) como ocorre a saída do acadêmico desse ambiente escolar?
- g) seria possível falar da existência de uma “identidade ou perfil profissional” adquirido a partir de sua formação inicial em Educação Física?
- h) que aspectos que marcaram o seu processo de formação inicial no curso de licenciatura Educação Física?

Quanto ao roteiro construído para a entrevista dos coordenadores de curso, o mesmo foi composto pelas seguintes questões norteadoras:

- a) como ocorre a inserção do acadêmico de licenciatura em Educação Física no território da escola durante a sua formação inicial?
- b) quais as estratégias de inserção utilizadas para a entrada do acadêmico da licenciatura em Educação Física no ambiente escolar pela universidade X?
- c) em que período ou semestre do curso acontecem?
- d) em que níveis de ensino?
- e) como ocorre à saída do acadêmico desse ambiente escolar?
- f) há aspectos que gostaria de destacar sobre o processo de formação inicial no curso de licenciatura Educação Física, sobretudo em termos da relação com o mundo da escola?

Convém ressaltar, novamente, que todas as indagações contidas no roteiro de entrevista serviram apenas como provocação inicial para a conversa. Sendo assim, o andamento das entrevistas foi diferenciado para cada participante do estudo, independente de ser acadêmico ou coordenador de curso. Porém, a partir desses dois roteiros, tive uma base comum de questões que possibilitaram o tratamento dos dados coletados.

Para a realização do procedimento de apresentação e análise dos dados, organizei as quatro entrevistas de cada universidade.

Inicialmente, sistematizei em formato de questionário todas as questões do roteiro de entrevista e a resposta objetiva fornecida por cada entrevistado (coordenador e acadêmico), classificando as respostas de acordo com a instituição que os sujeitos faziam parte, totalizando dois questionários. Em seguida, utilizei esses dois questionários para a construção de um quadro de síntese, que continha cada resposta objetiva (palavras ou frases-chave) dos acadêmicos (Apêndice B e C) e dos coordenadores de curso (Apêndice D), sobre as perguntas norteadoras contidas no roteiro de entrevista, para poder visualizar de forma sintética, segmentada e clara cada informação.

Após a compreensão deste macrocontexto, pensei em uma estratégia específica para a análise de todas essas informações. Para este procedimento, realizei a análise de cada IES em especial, organizando o texto com o discurso dos acadêmicos e do coordenador de curso. Os resultados de cada universidade aparecem em seguida, para que cada contexto pudesse ser agrupado e respeitado, facilitando assim, a compreensão dos achados.

Na construção da seção dos resultados e das suas discussões, foi elaborada uma triangulação para análise. A mesma leva em consideração a fala dos entrevistados, os referenciais teóricos utilizados na primeira parte da dissertação, desde os apresentados no “estado da arte”, passando pelos destacados nos capítulos sobre a formação de professores e na formação inicial do professor de Educação Física. Culminam ainda na escrita, minhas experiências e vivências, além das “marcas” que foram deixadas durante minha trajetória pessoal e em diferentes momentos de meu percurso profissional, especialmente neste momento, em que vivenciei o papel de pesquisador. No próximo capítulo, o panorama esboçado nestes últimos dois parágrafos será contemplado.

## **7 DISCUTINDO AS ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DE ACADÊMICOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERRITÓRIO DA ESCOLA**

Neste capítulo, realizo as análises propriamente ditas. As duas universidades em que as informações foram coletadas oferecem o curso de formação inicial na área de Educação Física há mais de trinta anos e são consideradas tradicionais nas localidades em que estão situadas. Ressalto o grande volume de informações e a qualidade desse material, obtido por meio do instrumento da entrevista. Tendo em vista esse fato, a discussão de todos os pontos específicos das entrevistas não se findará nesta dissertação.

No texto que segue cada IES será analisada principalmente de forma individual, levando em consideração a explanação dos acadêmicos e a fala do coordenador de curso da licenciatura em Educação Física, pois as informações pertencem a instituições e a contextos diferentes. Desta maneira, se apresentam variadas em muitos momentos. Vale destacar o problema de pesquisa, que indaga como ocorre a inserção do licenciando em Educação Física no contexto escolar ao longo do seu processo de formação inicial.

Na constituição das entrevistas, os diferentes discursos que foram construídos não visaram apenas transmitir informações. Por meio deles, determinou-se um complexo processo de constituição dos sujeitos e de produção de sentidos. São processos de identificação do indivíduo, argumentação, subjetivação e construção da realidade (ORLANDI, 2007). Para efetivar a análise dessas informações (discursos), adotei uma estratégia específica e peculiar de realização, dentre as tantas formas e métodos possíveis (análise de discurso, análise de conteúdo, etc.).

Diferentes estratégias e formas de exploração desses materiais poderiam ser obtidas ou construídas. Por isso, não tenho a pretensão de transformar esta dissertação em um “modelo” ou em uma “receita” a ser seguida. O que deixo materializado é uma maneira singular, e limitada, de ver e interpretar um corpus de análise que eu produzi, destacando que as informações dos sujeitos de pesquisa não foram tensionadas em todas as suas possibilidades e potencialidades de análise.

## 7.1 O MACROCONTEXTO DA INSERÇÃO DO ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERRITÓRIO DA ESCOLA

Ao me utilizar do termo de inserção, ressalto que o este não se esgota no simples fato de colocar o estudante de Educação Física para dentro da escola, olhando o que os outros professores já fazem, para que depois ele assuma as suas aulas. Essa visão é muito resumida (C1<sup>1</sup>). Nas questões referentes ao processo de inserção dos acadêmicos de Educação Física no território da escola, especialmente as que marcam a entrada ou a chegada desse estudante, posso destacar que as informações das duas universidades se apresentaram convergentes de forma panorâmica.

Com relação às proposições da universidade 1 (U1), há acadêmicos que ressaltam que a chegada se procede por meio das horas de observação que algumas disciplinas práticas requerem. Um desses estudantes destaca também o papel dos estágios curriculares. Já para a outra acadêmica, a entrada do futuro profissional no contexto escolar ocorre apenas durante a vivência dos estágios obrigatórios. Apresentando a resposta panorâmica do acadêmico A1, no que diz respeito à entrada do estudante de Educação Física no mundo da escola foi ressaltado que:

[...] ela é desenvolvida através de várias observações que nós temos que fazer nas disciplinas cursadas [...]. Tem que desenvolver [...] quinze horas de observação dentro da escola. Você vai, faz uma observação da aula do professor titular, com o consentimento da escola e do professor, onde você tem que desenvolver um relatório da aula para encaminhar para o professor titular da atividade acadêmica. Isso a partir do primeiro semestre (A1).

A acadêmica A2 relata que sua inserção “[...] foi uma opção nos estágios obrigatórios. Só que isso ocorreu em torno do sexto ou sétimo semestre, quando quase já estamos nos formando. [...] é muito tarde [...]”. Já para a acadêmica A3, “nossa inserção é feita através dos estágios obrigatórios e dos trabalhos de campo

---

1 Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa utilizo o seguinte código: U1= universidade 1; C1= coordenador de curso da universidade 1; A1= acadêmico da universidade 1; A2= acadêmico da universidade 1; A3= acadêmico da universidade 1; U2= universidade 2; C2= coordenador de curso da universidade 2; A1= acadêmico da universidade 2; AII= acadêmico da universidade 2; AIII= acadêmico da universidade 2.

previsto em algumas disciplinas dos esportes coletivos. Em algumas disciplinas pedagógicas também temos que fazer o trabalho de campo”. As assertivas dos A1, A2 e A3, dizem respeito ao curso de licenciatura em Educação Física da U1.

O coordenador de curso 1 (C1) pertencente a U1 ressalta que:

[...] essa inserção do acadêmico teria dois caminhos [...]. Existe uma inserção obrigatória que acontece nos estágios obrigatórios e existe outra inserção que não é obrigatória onde à universidade, no caso específico do curso de Educação Física, possibilita qualquer acadêmico [...], desde o primeiro semestre, poder experienciar em ambientes escolares ou não escolares o seu contato com o mundo do trabalho. Isso se dá via estágios não obrigatórios, onde nós autorizamos via análise de um projeto, todas as exigências burocráticas e legais sobre os estágios [...]. Eu diria que os [...] alunos formalmente no estágio obrigatório tem a inserção direta com a escola [...]. Além disso, temos na [...] estrutura curricular disciplinas que exigem horas de prática, onde diversas disciplinas, desde o primeiro semestre, induzem que o aluno faça algumas observações de aulas em escola ou fora da escola, mas essas horas práticas das disciplinas facilitam essa inserção do aluno no ambiente escolar.

No caso da universidade 2 (U2), as respostas também foram similares. De forma geral, todas as falas dos três acadêmicos apresentam aspectos comuns. A acadêmica I (AI) afirma que a sua entrada no contexto escolar ocorreu no segundo semestre. Como característica principal, sua inserção foi feita por conta própria. A estudante procurou uma escola, que foi escolhida por ela e como tarefa deveria aplicar três aulas para qualquer turma. Nos semestres seguintes do curso, isso aconteceu também com os outros esportes. Os estágios ocorreram a partir do quinto semestre e iniciaram com a observação na escola, efetuando-se a estratégia de análise da realidade (AI).

Para a acadêmica II (AII) a chegada da estudante no território escolar inicia:

[...] a partir mais ou menos do quinto para o sexto semestre, por indicação de trabalhos. [...] em uma disciplina prática [...] o professor designava uma atividade: apliquem doze aulas numa escola... Era sorteado geralmente um grupo para o Ensino Médio, um para as Séries Iniciais [...]. O professor simplesmente designava o trabalho e fornecia uma carta de apresentação. Nós íamos atrás das escolas, horários e séries, [...] mas nada que a universidade entrasse em contato com a escola. [...] eu comecei a ter a minha relação a partir disso [...] (AII).

O acadêmico III (AIII) refere que a sua chegada ao contexto escolar ocorreu com os estágios obrigatórios que aconteceram a partir do quinto semestre. Outro contato que ele teve foi com as atividades de jamborees. A disciplina X exigia que

trouxéssemos um determinado número de crianças para a universidade. Inicialmente, mantínhamos um contato com a escola para estabelecer uma parceria. Se a escola aceitar a parceria, retornamos à universidade, conversamos com os colegas sobre a situação, a disponibilidade, quantas crianças, discutindo isso com nosso grupo de atuação. Em seguida, voltamos à escola novamente para trazer os alunos até a universidade. Ocupamos o espaço e os materiais da IES. A escola fornece apenas os alunos. Esses jamborees foram feitos nos componentes curriculares de handebol, futsal, voleibol, futsal, enfim, todas as disciplinas práticas. Tivemos atividades nesse sentido também, nos componentes de ginástica rítmica e artística (AIII). Os estudantes de Educação Física AI, AII e AIII pertencem ao contexto da U2.

O coordenador de curso 2 (C2) da U2 destaca:

[...] que o acadêmico acaba indo para as escolas ainda no primeiro semestre, dependendo [...] das disciplinas nas quais se matriculou. Geralmente nas disciplinas práticas, que denominamos esportivas, [...] o acadêmico desenvolve a parte pedagógica no contexto escolar. Depende muito do que o professor entende como importante. Por exemplo, o atletismo que está nos primeiros semestres da grade curricular [...], muitas vezes o acadêmico é inserido na escola [...] para realizar uma, duas, três aulas, às vezes, dependendo da proposta da disciplina.

Como característica de ambas IES, pude perceber na fala de dois estudantes de Educação Física (um de cada IES), que a entrada do acadêmico no mundo da escola ocorre apenas durante a vivência prática dos estágios curriculares. As demais ações ou ferramentas foram desconsideradas nessas falas específicas. Porém, nos seus discursos são apresentadas outras estratégias de inserção e consequentes formas de chegada ao território escolar. Os dois acadêmicos ainda demonstraram confusão quanto ao entendimento e explicação das estratégias de inserção utilizadas pelas IES, pois para eles, apenas os estágios curriculares se englobam ou se enquadram como as estratégias utilizadas.

As informações do C1 e C2 da referida questão são confirmadas parcialmente na fala dos acadêmicos. Ressalto como positivo o fato de o curso de Educação Física contribuir para a inserção dos alunos no território da escola, confirmando os achados da dissertação de Gori (2000). Essa pesquisa apontou que a formação inicial em Educação Física é uma das principais influências na inserção do estudante no contexto escolar e na construção da prática docente. Sendo assim,

percebo de forma panorâmica que as estratégias pedagógicas das IES, especialmente as desenvolvidas pelos professores formadores (relatadas pelos coordenadores de curso e acadêmicos), se voltam para o contexto escolar, influenciando o futuro profissional da Educação Física a se assumir e se perceber enquanto professor desde o início de seus estudos no ensino superior (ILHA, 2010).

Ressalto ainda, como característica geral das duas IES, que a entrada ou a chegada do acadêmico no ambiente escolar é marcada ou atribuída essencialmente aos componentes curriculares práticos, ou disciplinas esportivas, como denominado pelo C2. Desde o começo da formação inicial do futuro professor, há possibilidade de cristalização do fenômeno da esportivização dos conteúdos da Educação Física escolar, que ignora ou descarta os demais focos temáticos da área (danças, jogos, ginásticas, lutas, mímicas, etc.). Quando esse fenômeno ocorre na aula de Educação Física dentro do ambiente escolar, os conteúdos abordados pelo professor estão resumidos à prática desportiva, principalmente aos esportes coletivos como voleibol, basquetebol, handebol e futebol, limitando a produção de conhecimento corporal e cultural do aluno. Esta tendência de desenvolvimento de modalidades desportivas coletivas no âmbito escolar, como única forma de entendimento da Educação Física, pode gerar uma caracterização das aulas de Educação Física como treinamento desportivo [...] (GUERIERO e FERREIRA DE ARAÚJO, 2004).

No que se refere ao período do curso ou semestre em que ocorre a entrada do acadêmico da licenciatura em Educação Física no território da escola, as informações dos estudantes da U1 apresentam-se convergentes. Os acadêmicos assinalaram que a inserção obrigatória (via estágios curriculares) ocorre entre o quarto e sétimo semestre, dependendo também da quantidade de créditos cursados e das disciplinas em que o aluno se matriculou. Quanto às atividades que requerem horas de observação, todos os entrevistados ligados a essa IES apontaram que desde o primeiro semestre essa estratégia pode ocorrer. A1 também observa que os estágios não obrigatórios podem acontecer desde o primeiro semestre do curso.

Vale ressaltar que dentre essas respostas dos acadêmicos da U1, apresenta-se de maneira consensual o semestre do curso em que acontecem os estágios obrigatórios e as horas de observação. Porém, quando se trata

efetivamente das estratégias de inserção, alguns estudantes entendem que apenas os estágios obrigatórios são as atividades utilizadas para a sua entrada no território da escola, sendo que os estágios não obrigatórios e as horas de observação não estariam contempladas nessas estratégias.

Para C1, o aluno já tem essa inserção desde o primeiro semestre, com as horas práticas das disciplinas. Em certos casos, alguns acadêmicos já tem contatado com o estágio não obrigatório ainda no primeiro semestre. No geral, os estágios não obrigatórios começam a ser mais frequentes entre o terceiro e o quarto semestre e a imensa maioria dos estudantes realiza o estágio obrigatório a partir do quinto semestre, por conta da organização curricular.

Uma atividade importante destacada por C1 é o aconselhamento (processo de diálogo) que o mesmo desempenha na sala de coordenação durante a orientação da matrícula dos estudantes. Esse profissional explica e ressalta para os acadêmicos da licenciatura em Educação Física que se:

[...] eles entraram num curso que lhes dará uma profissão, se formar numa profissão exige que eles tenham inserção no mundo do trabalho da profissão. Tenho estimulado os alunos a fazerem essa opção verdadeira. [...] eles precisam dessa relação de trabalho para sustentar o pagamento da mensalidade de sua universidade. [...] tenho dito que eles [...] devem largar esse trabalho paralelo. Se eles continuarem trabalhando em uma área diversa, e simplesmente assistindo as aulas de Educação Física, eles concluirão o curso, mas não terão firmeza da opção que fizeram. Ou seja, terão um diploma e não uma profissão. Isso porque passaram o curso apenas assistindo às aulas, não lhes garantindo ser profissionais dessa área. [...] um profissional só se torna profissional inserido no seu campo de trabalho, com o seu fazer. Caso contrário será um profissional de título, mas não um profissional de direito, de fato, legitimado na sua profissão [...] (C1).

No caso específico da U2, as respostas dos sujeitos de pesquisa (acadêmicos e C2) quanto ao período do curso em que ocorre a entrada do acadêmico na escola não apresentam discrepâncias. Todos os entrevistados afirmaram que os estágios curriculares iniciam no quinto semestre do curso. Todavia, quando foi abordado o início do contato com outras atividades práticas na escola (disciplinas práticas e jamborees), as opiniões apresentaram uma pequena variação de um semestre, o que não deixa de demonstrar e apontar também coerência. C2 e AIII relataram que essas atividades podem ocorrer desde o primeiro semestre. Já AI afirmou que essas atividades aconteceram com ela no segundo semestre. Para esclarecer esse último dado, utilizo o discurso do C2 que registra a possibilidade:

[...] de estágios a partir do primeiro semestre, mas isso não é comum. Começam a partir do terceiro, quarto semestre com as disciplinas específicas com maior intensidade de horas práticas. Como por exemplo, o futsal, as práticas de voleibol que estão no quinto semestre [...].

Até o presente momento, descrevi de forma ampla como ocorre a chegada do acadêmico da licenciatura em Educação Física no ambiente da escola e o semestre em que essa inserção se efetiva. Neste subcapítulo, descreverei em que níveis de ensino da Educação Básica acontecem às inserções e como se dá o processo de desligamento, de saída do estudante do contexto escolar, para que eu possa demonstrar de maneira geral e panorâmica o macrocontexto desta inserção.

No que tange os níveis de ensino para os acadêmicos da U1 as estratégias de inserção abrangem todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental I e II e chegando ao Ensino Médio. Essa informação foi consenso dos três estudantes, juntamente com C1 da U1. Gostaria de destacar uma atuação no estágio obrigatório da A2, com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental, cuja vivência foi muito interessante, pois promoveu grandes aprendizados (A2).

No contexto da U2, os níveis da Educação Básica em que ocorrem as inserções foram idênticos aos da U1. Isto é, perpassaram todos os três. Foi esta a tônica que percebi entre todos os sujeitos de pesquisa da U2. C2 faz uma ponderação, ressaltando que as inserções também ocorrem na modalidade da EJA. Um elemento que merece ser trazido ao debate é o direcionamento das estratégias ou atividades para o Ensino Fundamental como mencionado por A1:

Eu acho que isso foi planejado, porque alguns professores solicitavam para escolher da quinta a oitava série. Recordo-me que alguns professores comentavam que nesse nível é mais fácil de começar a trabalhar. [...] a maioria focou no Ensino Fundamental porque achavam que isso fosse o principal.

Comparando o conteúdo das entrevistas das duas universidades, é fácil constatar que todos os níveis de ensino da Educação Básica são contemplados na atuação dos estudantes de Educação Física durante a formação inicial. Existem especificidades referentes a cada contexto. Todavia, entendo que os acadêmicos da licenciatura em Educação Física nesse recorte investigado, tiveram contato desempenhando funções semelhantes a de docentes com as diferentes esferas da

Educação Básica. Essas especificidades utilizadas nas estratégias de inserção podem contribuir positivamente para a qualidade na formação inicial de professores em Educação Física.

Analisando os dados da U2 referentes ao desligamento do acadêmico do ambiente escolar, enalteço que eles ocorrem de forma repentina e abrupta. AI afirma que:

[...] quando acaba o estágio, nós comunicamos o professor titular de que será a nossa última aula. [...] então, a partir da próxima semana não irei mais. Em um dos estágios que eu fiz o professor da universidade pediu que eu entregasse uma avaliação dos alunos para o professor titular. Não é uma norma da faculdade, porque somente foi um caso único. [...] algumas vezes, vem do interesse da própria escola procurar o estagiário. [...] outras não procuravam, simplesmente se finalizava.

AIII seguiu esta mesma perspectiva de desligamento do ambiente escolar, destacando que, ao término do estágio, o professor titular da turma retoma a docência propondo as suas atividades. Este estudante reitera em sua fala que as escolas o procuraram para que ele pudesse continuar nesta instituição. realizando outras atividades práticas. “Esse movimento é muito forte. A escola como um todo recebe bem o estudante, oferecendo a oportunidade de realizar o estágio com autonomia” (AIII).

Gostaria de frisar as estratégias que AII utilizou para o seu desligamento do contexto escolar, neste período de inserção no campo de atuação profissional. Inicialmente, AII fez planos de aula e memoriais. Com a turma, ocorre o desligamento formal, onde se informa que o ciclo está acabando e que um dia poderemos nos encontrar novamente. Para a escola, é fornecida uma cópia encadernada dos planos de aula e com as fotos da turma, para demonstrar o que foi feito no período. A acadêmica mencionou que isso não foi uma exigência do professor universitário, mas uma ideia dela, pois já fazia isso em seu trabalho (AII).

Com relação ao desligamento do acadêmico do contexto escolar, C2 ressalta que nas disciplinas práticas geralmente é feito um fechamento com um encontro no ginásio da IES com jamborees ou eventos. O objetivo destas estratégias é que os estudantes de Educação Física permaneçam um dia aplicando atividades sobre determinado esporte, praticando atividades físicas ou modalidades esportivas (C2). Mais especificamente a saída do acadêmico:

[...] se dá com materiais descritivos fazendo a reflexão sobre a sua interação prática, nos estágios basicamente. [...] o documento que ele constrói no estágio estamos chamando de dossiê [...]. Esse documento [...] relata as estratégias metodológicas, os objetivos implícitos e um referencial teórico. Constam os quatro pilares da Educação: o saber ser, o saber fazer, o saber conviver e o saber conhecer. Tudo isso faz parte do dossiê do estágio (C2).

Confrontando as informações dos sujeitos de pesquisa da U2 sobre a questão do desligamento dos acadêmicos do território escolar, pude perceber que de forma geral, essa saída é repentina. Não existe nenhum movimento mais veemente (com exceção da fala de A11) que visa aproximar ou colocar em sintonia a escola, o estudante de Educação Física e a universidade. Pela fala do C2, percebi também que a ênfase do processo de desligamento é voltada para a construção de um dossiê que será utilizado na disciplina do curso superior, centrando grande parte da atenção em pré-requisitos exigidos pela universidade.

Sendo assim, constatei uma clara fragmentação, uma falta de sintonia na relação da universidade com a escola. Tratando da relação universidade X escola, Nóvoa (2009) observou como um problema o fato das IES que ignoram e não conhecem detalhadamente a realidade escolar. Essa característica poderá repercutir negativamente na formação inicial de professores.

Outro autor que teceu conceitos sobre essa relação foi Kunz (2002), afirmando que existe uma lacuna entre os cursos de formação e o contexto da escola. Para obter avanços nessa conjuntura, é fundamental uma relação mais estreita desde o início da formação inicial do professor, com o estabelecimento de novos vínculos capazes de atender as demandas de ambas as instituições.

Especificamente na U1, constatei que o desligamento do acadêmico da escola segue um ritual melhor definido, claro e estruturado. Ao avaliar a fala dos estudantes, foi essa a percepção que tive. A1 aponta que uma semana antes de terminar o estágio ele já avisa a escola, o professor e a turma:

Se existe alguma mobilização da turma em ritualizar o encerramento de um ciclo, nós organizamos, se a escola permitir. Caso a prerrogativa seja negativa, aplicamos a última aula, agradecemos a turma e encerramos. Para a universidade temos que fazer relatórios de estágio e entregar para o professor da unidade acadêmica. Com a escola é feita uma avaliação da participação, assiduidade, cumprimento de horários, desenvolvimento do trabalho. Esses dados também são trazidos para a universidade, e é ela quem cobra todas essas ações.

Para A3, a estrutura do desligamento é semelhante às informações do A1:

[...] quando vai chegando o final avisamos tanto os alunos como os pais, através de bilhete, quando será a nossa última aula. No último dia do estágio, propomos atividades diferenciadas para os alunos, [...] uma festa de encerramento ou uma gincana. [...] procuramos fazer uma atividade diferente no último dia, para marcar a nossa saída (A3).

Essa estudante destaca que a universidade exige um relatório final, ou também pode ser feita uma apresentação com as fotos e algumas atividades trabalhadas, incluindo a rescisão do termo de compromisso. Para a escola, é entregue o documento de desligamento do estágio. Segundo ela, geralmente adota-se a estratégia de avisá-la e se eles quiserem ter acesso e conhecimento do relatório e projeto inicial eles podem solicitar. Ainda, é deixada uma planilha com data, as atividades desenvolvidas e todos os demais registros para a Diretoria da escola.

As informações referentes ao questionamento do processo de desligamento dos estudantes na U1 foram muito similares entre os A1 e A3, apresentando pequenas variações. No entanto, A2 amplia os argumentos e ressalta que adotou a estratégia de avisar os alunos que são apenas dois meses de inserção e, que após, ela irá sair. Porém, o desligamento é muito difícil devido ao apego das crianças. A universidade não exige nada para ser entregue ao professor titular da turma, porém, alguns professores solicitam o relatório do que aconteceu e a avaliação que fizemos. Mas a IES não obriga a fazer isso: “Se o professor da turma se interessa, acontece. Vai também da vontade do acadêmico de utilizar essas estratégias” (A2).

Ao apresentar as informações dos três estudantes da U1, constatei que existe um ritual de desligamento planejado e construído essencialmente pelos próprios acadêmicos de Educação Física. A meta essencial dos estudantes ao realizar essas estratégias de desligamento é fazer com que esse momento não seja tão traumático para os alunos da Educação Básica. Porém, foram constatadas poucas diretrizes estabelecidas e preconizadas pela U1, orientando os acadêmicos quanto ao encerramento desse ciclo. E, de fato, quando analisa-se a fala de C1, esta percepção é confirmada pelas suas palavras, pois o profissional refere que os desligamentos são uma rotina. Conforme este professor universitário, quando o aluno entra na escola através da inserção de estágios não obrigatórios, o desligamento ocorre quando finaliza o contrato de estágio não obrigatório. É feito um documento pelo supervisor de estágio, apresentando um parecer satisfatório e

rompe-se com o vínculo. Nas horas de prática, o estudante entra na escola para fazer observações, e se interrompe a parceria no momento que ele termina as horas de observação. Nos estágios obrigatórios o funcionamento é muito semelhante. Os encerramentos e as rupturas desses vínculos se dão de maneira abrupta, assim como a entrada (C1).

C1 destaca outro fator muito interessante do processo de entrada e saída do estudante de Educação Física do território escolar. Coloca de forma ampla, e acha isso salutar, que alguns acadêmicos, uma vez ingressando em determinada escola, são bem aceitos por essa instituição. Eles recebem da própria escola um convite de continuar, ou através de um contrato emergencial ou de maneira voluntária. Estes convites são dados aos estudantes do ensino superior para que eles permaneçam, pois foram legitimados nesse local. Isso extrapola a função da universidade que, de certa forma funciona como indutora: “O curso de formação inicial induz os acadêmicos a irem à escola. Só que essa indução se efetiva através de tentativas e erros. Temos vários casos de alunos desenvolvendo um trabalho de longo prazo nas escolas, porque são alunos que tiveram sucesso na sua inserção” (C1).

Resumindo, o processo de desligamento do estudante de Educação Física do ambiente da escola, C1 recorda que:

[...] temos que ter respeito pelo ambiente da escola, não podemos achar que a formação inicial tem a necessidade de ter um campo de estágio, ou observação, que basta encaminhar os alunos para esse local e que as escolas devem estar obrigatoriamente abertas para isso. Acho isso temerário, porque desvaloriza e desmerece o papel da escola, porque a escola não pode ser um “balaio de gato”, um lugar onde qualquer um pode entrar ou sair [...] (C1).

Algumas ações que marcam a saída do estudante do contexto escolar nas duas IES necessitam serem revistas. Em certas falas, foi destacado que a escola, ou o professor titular da turma, devem solicitar aos estudantes de Educação Física informações mais precisas quanto à realização de componentes específicos durante as estratégias de inserção (avaliação dos alunos, principais resultados alcançados, etc.). Percebo o cenário como temerário, pois quem se torna o protagonista principal durante a inserção no mundo da escola é o estudante de Educação Física que representa, também, a instituição universitária. Por isso, as IES deveriam repensar outras maneiras de executar esse diálogo com a escola e com esses professores de

profissão, assumindo a responsabilidade nesse processo de comunicação.

Coloco um ponto final nas primeiras discussões empreendidas neste capítulo que objetivou compreender e discutir, de forma geral, como ocorre a inserção do acadêmico de Educação Física (entrada, período/semestre do curso; níveis de ensino e desligamento/saída) no contexto da escola. Sem entrar em maiores detalhes, posso ressaltar que as práticas pedagógicas dos professores formadores analisadas panoramicamente, tem como um dos fins ou objetivos principais a atuação do futuro professor no mundo da escola.

## 7.2 AS ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO ESPECIFICAMENTE

Na apresentação e discussão das estratégias de inserção utilizadas pelas IES, para que o acadêmico da licenciatura em Educação Física tenha o contato direto com o mundo da escola, mantenho a estrutura semelhante à descrição construída para o item anterior. Meu objetivo nesta seção não é apenas fazer uma descrição fiel das estratégias, mas sim, realizar uma reflexão e um aprofundamento teórico sobre as atividades apontadas pelos acadêmicos e coordenadores de curso da Educação Física.

Na pesquisa empírica que deu origem a esta dissertação, os coordenadores de curso representam o discurso institucional, o entendimento das universidades frente às estratégias de inserção. No texto que segue, será cotejado o entendimento dos sujeitos de pesquisa (coordenadores de curso e acadêmicos) acerca da produtividade de tais estratégias, descrevendo como ambos percebem e entendem o processo de inserção dos acadêmicos de Educação Física no território da escola, abordando especialmente os pontos positivos e negativos de tais atividades. Este subcapítulo é fundamental para a compreensão e discussão dos resultados da dissertação, por isso, as provocações serão mais constantes na escrita.

Na U2, as estratégias de inserção listadas pelos acadêmicos foram as seguintes:

- a) atividades práticas durante a aula, simulando que os estudantes de Educação Física são alunos da escola, aplicando aulas para os colegas de curso (AI);
- b) uma turma de alunos/crianças frequentam a universidade para que os

- acadêmicos exercitem a docência (AI, AII e AIII);
- c) os estudantes se deslocam até uma escola, previamente contatada pelo professor formador e aplicam aulas durante meio turno para uma turma (AI);
  - d) cada acadêmico consegue quatro ou cinco crianças para aplicar atividades na universidade (AII);
  - e) estágios curriculares (AIII);
  - f) jamborees (AII e AIII).

O C2 destaca que a estratégia utilizada é a busca independente de escolas pelos próprios acadêmicos, pois eles vão até a escola e conversam com a direção para realizar a sua inserção escolar. No caso da U1, as atividades descritas pelo coordenador de curso e estudantes de Educação Física foram:

- 1) horas de observação (A1 e C1);
- 2) estágios não obrigatórios (A1 e C1);
- 3) estágios obrigatórios (A1, A2, A3 e C1). O C1 complementou as estratégias dos estágios curriculares obrigatórios ressaltando 3) que eles façam isso em duplas;
- 4) PIBID (5) (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Destaque para o número de estratégias descritas. As análises das estratégias que realizo respeitarão principalmente os aspectos qualitativos, o que torna mais densa a apreciação das informações. De forma ampla, nas informações referentes à U2 apenas o AIII citou os estágios curriculares como uma estratégia utilizada pela universidade para a inserção do estudante na escola. Já no caso da U1, o contrário foi verdadeiro, pois a visão das estratégias se restringiu basicamente aos estágios curriculares obrigatórios.

Na fala dos coordenadores de curso, são levantadas estratégias e potencialidades diferentes das apontadas pelos acadêmicos, com pequenas exceções no discurso do C1. Ainda, foram constatadas divergências entre os próprios discursos dos acadêmicos de Educação Física quando remeteram às estratégias de inserção da universidade (U2) e discrepâncias entre as estratégias apontadas pelos coordenadores de curso, quando comparadas a dos acadêmicos de Educação Física da mesma IES (U1 e U2). Deixo claro desde já, que não vejo esses últimos fatos como um problema maior ou como algo complexo, mas sim,

como uma possibilidade de ampliação e aprofundamento do debate. Como minhas intenções não passam pela realização de uma análise quantitativa, serão realizadas ponderações mais detalhadas sobre cada estratégia de inserção acima mencionada.

Considero o fato de que, em praticamente todos os discursos, foram citados exemplos de atividades para inserção dos estudantes na escola. Porém, conforme meu entendimento, os dois fatores descritos a seguir interferiram na descrição das estratégias de inserção. Em primeiro lugar, houve dificuldade dos sujeitos de pesquisa em conseguir sistematizar as estratégias que lhe foram proporcionadas pelas universidades. O segundo motivo pode estar relacionado à confusão ou à dificuldade gerada pelos estágios curriculares, que foram mais significativos se comparados às demais atividades por tratarem de vínculos formais instituídos pelas IES com as escolas, objetivando a inserção do estudante de Educação Física no contexto escolar. Entretanto, não afirmo que a partir dos dados obtidos no campo empírico de pesquisa e pela apresentação dessas considerações, que as estratégias de inserção voltadas para o contexto da escola não possuem a qualidade “dita” necessária.

Um esclarecimento que devo prestar é que, se compararmos a fala de praticamente todos os sujeitos de pesquisa, com a análise e a reflexão das estratégias de inserção, pode-se perceber contrariedades e discordâncias entre os dois discursos. Quando realizo a discussão das estratégias de inserção, faço uma análise ampla das referidas atividades tendo como subsídio a triangulação anteriormente explicitada. Entretanto, já afirmo que todas essas descrições, reflexões, pontos positivos ou negativos esboçados abaixo, não tem o dever de se materializar e relacionar exclusivamente com esses cursos de ensino superior da área de Educação Física. Tenho como propósito também, apresentar uma dissertação na área da Educação, além de realizar uma reflexão elaborada de cada estratégia para que a mesma não se acabe ou não se esgote no cenário construído por cada IES, agregando ao texto outros elementos que entendo como pertinentes, mas que nem sempre estarão vinculadas ao contexto inicialmente investigado.

Uma percepção inicial desse cenário é a constatação da dicotomia entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em Educação Física dessas IES. Por meio das entrevistas, percebo que estes cursos de ensino superior são governados

essencialmente por ações teóricas. A questão dos conhecimentos práticos parece estar em segundo plano, se tratando de uma obrigatoriedade a vivência dessas situações na formação inicial por parte dos acadêmicos e dos professores formadores da licenciatura em Educação Física.

Antônio Nóvoa (2009) fez vários lembretes quando ressaltou aspectos da relação entre teoria e prática. Inicialmente, observou que os casos concretos da escola devem servir como referência na formação de professores e que eles necessitam de soluções que permitam resolvê-los. Esses casos são essencialmente práticos, mas somente podem ser resolvidos mediante uma análise que mobilize conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se fosse organizada em torno de situações concretas, de problemas e insucesso escolares.

Continuando suas ponderações sobre esse assunto, o autor assinalou como fundamental que o conhecimento se estenda além da teoria e prática, refletindo sobre o processo histórico de constituição, as explicações aceitas, as formas abandonadas, o papel de certos contextos e indivíduos, hipóteses e dúvidas que continuam e persistem (Ibidem). “[...] a procura de um conhecimento pertinente, que não é mera aplicação prática de qualquer teoria, mas que exige um esforço de reelaboração. Estamos no âmago do trabalho do professor [...]”. (Ibidem, p.52-53).

É fundamental conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, proporcionando o foco na necessidade de alterações nas rotinas de trabalho, coletivas e pessoais. Inovar é um componente central dentro do processo de formação (Ibidem).

Na sequência, realizo uma discussão das estratégias de inserção anteriormente mencionadas.

- *Atividades práticas durante o curso aplicando aulas para os colegas.* AI apresenta essa estratégia de inserção, segundo ela, os alunos do ensino superior fazem simulações como se fossem realmente crianças ou adolescentes para que esses estudantes, além de conhecer e experienciar o movimento, possam vivenciar a função e o papel de professores. “A docência com crianças na universidade é muito difícil” (AI). Parece-me que essa estratégia foi significativa para esse sujeito da amostra, devido à dificuldade de atuação com crianças na IES. Sendo assim, percebi a utilização de ações criativas pelos professores formadores, que acabaram

improvisando ou adaptando o perfil e o padrão da população atendida, para que os estudantes pudessem vivenciar a função de docentes.

Mais um ponto positivo e inerente a essa atividade é a possibilidade do acadêmico de Educação Física poder conhecer e vivenciar o movimento, por meio dessa estratégia de inserção, o que agrega significado para as suas intervenções didático-pedagógicas. Sendo assim, o futuro profissional não estará falando ou propondo um conteúdo abstrato para o aluno, mas sim, um movimento que foi experienciado e que é atribuído de sentido. É fundamental para os profissionais da área do movimento ter um conhecimento e vivências mínimas dos conteúdos ou dos componentes da Cultura Corporal de Movimento, para resignificar algumas intervenções pedagógicas da Educação Física escolar.

Ressalto a dicotomia existente entre teoria e prática durante a formação inicial na área da Educação Física, pois essa atividade apresenta acentuadamente componentes práticos. Pelo título dessa estratégia de inserção, levanto o seguinte questionamento: será que o conhecimento teórico parece não ter relevância, sendo inerente a essa atividade apenas o domínio de conhecimentos práticos para que o estudante de Educação Física possa desenvolver a docência com os seus colegas de curso? Por meio dessa descrição anterior, não atribuo um sentido pejorativo ou negativo à colocação da estudante de Educação Física. A ponderação que realizo é no sentido de alertar a universidade no que diz respeito à possível desvinculação dos conhecimentos teóricos nessa estratégia de inserção específica.

- *Turma de alunos ou crianças vem para a universidade*: estratégia de inserção elencada por AI, AII e AIII. Percebo que essa atividade é de suma importância para a inserção dos acadêmicos no território escolar, pois os três sujeitos de pesquisa da U2 se referiram a tal estratégia, mesmo que AI tenha vivenciado essa atividade uma única vez na sua formação inicial. Correlacionando a fala dos três entrevistados, percebe-se que o funcionamento dessa atividade requer a mobilização ou o contato de uma escola, que normalmente é feita por conta do próprio acadêmico. Em seguida, uma turma deve ser escolhida e a mesma terá atividades práticas na universidade coordenada pelos licenciandos em Educação Física.

Essa estratégia é de extrema valia, pois possibilita o exercício da docência

para os estudantes, considerando que as turmas da escola regular são deslocadas até a IES, servindo como fonte de experiência e contribuindo para a formação dos acadêmicos. Para a própria escola essa atividade é pertinente, uma vez que possibilita experiências diferentes das praticadas diariamente no contexto escolar para a turma. Dentre elas, destaque para a ampliação do universo cultural dos alunos da Educação Básica, que oportuniza o contato com a realidade da universidade. Além disso, a relação universidade x escola se fortalece e aprimora, pois os dois contextos são sujeitos do processo. Para que essa relação se mantenha saudável, é fundamental que ambas as instituições desenvolvam um espírito colaborativo, compreendendo que a escola só tem a ganhar quando a relação com a universidade estiver fortalecida, e que a universidade depende especialmente da escola, neste caso específico, para a inserção e atuação dos seus estudantes. Se conduzida de maneira eficaz, essa parceria pode trazer resultados positivos a todos os envolvidos.

Ressalto porém, que ela não se constitui propriamente como uma prática de inserção dos acadêmicos à escola, porque ainda que os alunos da Educação Básica sejam os mesmos com os quais os acadêmicos irão futuramente atuar, eles estão em um contexto distinto do ambiente escolar. Essa atividade funciona especialmente como um laboratório de práticas para os acadêmicos e não se pode conceber que os desempenhos, e os comportamentos, dos alunos da Educação Básica sejam os mesmos em ambos os locais.

Além disso, na fala dos três acadêmicos da U2, constatei que a população ou público contemplado nessa estratégia de inserção, é composto essencialmente por crianças, apesar dos estudantes não terem destacado a idade desses alunos. A faixa etária ou o público de adolescentes parece ter sido propositalmente negligenciado desse tipo de atividade e, como consequência, um dos níveis de ensino para a atuação dos professores na Educação Básica foi desconsiderado (Ensino Médio). Em virtude dessa constatação, podem ser gerados equívocos e prejuízos teórico-práticos para a formação inicial desses estudantes.

- *Turma de acadêmicos se desloca até a escola*: estratégia destacada por A1, porém a frequência da atividade é esporádica. Para a realização dessa estratégia, o professor formador organiza e entra em contato com uma escola e com as turmas

que receberão o grupo de estudantes. Durante um período (manhã ou tarde) os acadêmicos aplicam atividades na escola para as turmas selecionadas (AI).

Se na estratégia de inserção anterior a ampliação do universo cultural era oportunizada para o aluno da Educação Básica, agora o contrário se torna verdadeiro. Quem deixa provisoriamente o seu espaço habitual são os acadêmicos da licenciatura em Educação Física. Eles terão um contato com a realidade escolar, inserindo-se em um universo não corriqueiro (salvo exceções). Tardif (2010) ressalta que o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos e oriundos a sua profissão, e que sua formação deveria basear-se nesses conhecimentos. Utilizando a referida estratégia de inserção, são oportunizadas experiências que respeitam parcialmente esse princípio.

Mais pontos positivos podem ser mencionados nessa estratégia. Contribui nesse sentido o fato da atividade ser preferencialmente idealizada pelo professor formador. A busca e o contato com a escola não são realizados exclusivamente pelo acadêmico de Educação Física, não sendo esta estratégia considerada uma atividade solitária. O professor universitário desempenha ainda o acompanhamento e a supervisão durante as atividades na escola.

- *Jamborees*: Atividade referida por AIII. Para ele, essa atividade foi extremamente significativa. Pelo seu relato, compreendi que lhe foi possibilitado durante a formação inicial em torno de seis jamborees com temas diferentes. Esse acadêmico não denomina ou conceitua o jamboree como uma estratégia de inserção, mas sim como “possibilidade de contato” com a escola. No entanto, a decisão de listar o jamboree como uma estratégia de inserção foi do pesquisador. AI e AII em suas entrevistas também forneceram indícios da utilização de jamborees para a sua inserção na escola, como por exemplo: “o acadêmico consegue algumas crianças para aplicar atividades na universidade” (AII). Contudo, ambos também não ressaltam a atividade como uma estratégia de inserção ou não estão familiarizados com o uso dessa nomenclatura (jamborees). Mas, analisando aspectos de seu funcionamento, verifiquei que sua estrutura é semelhante a essa estratégia de inserção.

Os jamborees consistem em trazer em uma data específica, um determinado número de alunos para a universidade que irão executar atividades diversas. Os

acadêmicos de Educação Física exercem a função de professores ou orientadores dessas atividades. Os jamborees são feitos nos desportos de handebol, voleibol, basquetebol, futsal, sendo que as demais atividades vivenciadas permearam os temas da ginástica artística, circense e rítmica (AIII).

Antes disso, pressuponho que sejam necessárias mais ações, dentre elas o contato com uma escola, viabilizando a chegada dos alunos à universidade. C2 que atua também como docente no componente curricular de futsal na universidade explana que:

[...] para o fechamento das propostas [...], o acadêmico vai à escola e dá no mínimo oito aulas, sempre com complementos, reflexões da sua intervenção e se passa o dia [...] na universidade para fechar o ciclo de atividades, para ter um fechamento, uma convivência e uma contribuição para o acadêmico, que será um futuro profissional da Educação Física (C2).

Os pontos positivos da inserção dos jamborees podem ser veiculados a uma das estratégias descritas anteriormente: turma de alunos ou crianças que frequentam a universidade, porém, pode ser confundida com as demais propostas, pois são muito semelhantes em sua estruturação. O que percebi como distinto é o fato do jamboree requerer a aplicação de um determinado número de aulas para uma turma na escola, enquanto que a turma de alunos na universidade, a priori, não necessita ter vivenciado aulas anteriormente.

- *O acadêmico deve procurar uma escola e aplicar aulas para uma turma:* Para AI e AII isso não é uma estratégia de inserção. No entanto, os dois estudantes apresentaram essa atividade na descrição da primeira questão formulada na realização da entrevista (Apêndice A). Cito novamente minha interferência no procedimento, elencando a mencionada atividade como uma estratégia de inserção.

Para desempenhar e vivenciar essa estratégia, o acadêmico deve procurar uma escola e aplicar três aulas para uma turma qualquer (AI). AII diverge da AI quanto ao número de aulas ministradas (doze), indicando que é feito um sorteio para estabelecer o nível de ensino da turma na qual as atividades serão aplicadas. Não entrarei em méritos quanto às diferenças levantadas pelas acadêmicas. Fica claro que a variação ocorrida quanto ao número de aulas aplicadas na estratégia de inserção, está imbricada na maneira ou na peculiaridade da forma como o professor formador conduz o seu componente curricular, sendo totalmente naturais essas

especificidades.

Gostaria de frisar as escassas informações que as duas estudantes forneceram sobre essa atividade que classifiquei como uma estratégia de inserção. O motivo que acredito ser o mais plausível para a explicação desse panorama, é o fato da estratégia seguir ou considerar o modelo aplicacionista de conhecimento (TARDIF, 2010). Nesse paradigma “a pesquisa, a formação e a prática constituem três polos separados: os pesquisadores produzem conhecimento que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática. (Ibidem, 2010, p. 270-271). Na formação inicial os estudantes passam certo número de aulas, semestres ou anos assistindo a disciplinas. Em seguida, ou durante essas aulas eles vão para o campo de atuação para “aplicarem” esses conhecimentos (Ibidem).

Podemos pensar que esta atividade proposta é extremamente pobre, vazia de sentidos. Entretanto, é um dos primeiros ensaios que o acadêmico realiza para adentrar o território escolar durante a sua formação inicial em Educação Física na U2. Sua potencialidade não pode ser desconsiderada, pois é a primeira experiência concreta de muitos estudantes que buscam um curso de ensino superior nesta área. Sendo assim, estratégias de inserção com um nível de complexidade não elevado, podem ser interessantes para marcar a entrada ou a chegada do estudante de Educação Física no ambiente escolar.

- *Estágios curriculares obrigatórios*: Unicamente AIII expôs o estágio curricular como uma estratégia de inserção utilizada durante a formação inicial na U2. Os demais acadêmicos (I e II) e o C2 não se referiram a essa atividade como uma estratégia de inserção, apesar de ressaltarem em suas assertivas muitos detalhes e componentes sobre o mesmo. Na U2, o curso de licenciatura constitui-se de quatro estágios. C2 explana seu detalhamento:

[...] o Estágio I requer a análise crítica e reflexiva da realidade escolar, ele vai analisar todos os níveis do Ensino Básico (desde a Educação Infantil, Séries Iniciais, passando pelo Ensino Fundamental Séries Finais até o Ensino Médio). No Estágio II se insere nos anos Finais do Ensino Fundamental. O Estágio III [...] no Ensino Médio e o Estágio IV as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Os acadêmicos da U2 argumentam acerca de algumas questões

consideradas fundamentais para a realização do estágio obrigatório. Dentre elas, destaque para o trabalho na universidade com atividades referentes ao plano de aula, onde o professor formador auxilia o acadêmico a planejar; a perceber quais são as reais necessidades da turma e como os estudantes estão inteirados com as metodologias de ensino e suas abordagens (AII). “Nos estágios assume-se a docência de uma turma por três meses” (AIII). “O objetivo principal é estar inserido na realidade da escola; é bem diferente planejar uma aula no papel e depois aplicá-la, também se exercita o que foi aprendido durante a formação” (AI).

Durante essa estratégia de inserção, o professor formador auxilia o aluno com bate-papos a respeito de sua prática e, dependendo do orientador (estágio), ele faz duas ou três observações da aula no semestre, conforme a necessidade do acadêmico (AII). Se o estudante não está seguro no estágio, o orientador realiza um número maior de visitas na escola para acompanhar seu desempenho (duas visitas é o mínimo que devem ser feitas). Na sequência, é oferecido para o acadêmico um retorno sobre a postura em sala de aula (AII). AIII refere que a função do professor supervisor é dar suporte quanto às questões de organização, metodologia e planejamento: “Esse feedback proporciona reflexões a respeito da prática de estágio debatendo as ações que podem ser aprimoradas” (AIII).

Considerando a fala da AI, “os estudantes tem pouco tempo de contato com a escola, efetivamente são três meses. Desse total, um mês praticamente se observa o professor titular da turma. Restam apenas dois meses exclusivos para a atuação. É pouco tempo de prática. Quando o estudante está se acostumando com a turma e os alunos com ele e com o método, a atividade finda” (AI). Dentro dessa mesma perspectiva, trago as contribuições da A3 (U1) que tem pensamentos convergentes a essas concepções apresentadas. A3 pondera sobre o pouco tempo de estágio: “São em geral dez encontros na escola, é pouco tempo para aplicar as atividades. No semestre em que os acadêmicos cursam os estágios, ocorrem ainda encontros na faculdade e horas de aulas práticas. Tudo passa muito rápido. É somente uma vez por semana na escola, com exceção dos dias de encontro na IES. Quando termina o estágio percebe-se que em determinados momentos poderíamos ter trabalhado de outra forma para obter melhores resultados”. (A3)

Nessa estratégia de inserção, apresento também os resultados e o debate

referentes ao estágio obrigatório da U1. Na figura de todos os sujeitos de pesquisa, o estágio obrigatório foi mencionado como uma das estratégias de inserção utilizada pela IES que ora menciono.

De acordo com A1, quando os estudantes da U1 adentram no campo dos estágios obrigatórios, já devem ter cursado no mínimo oitenta créditos, além de ter experienciado dentro da IES questões sobre o tema do planejamento. É necessário ainda, o conhecimento de como o estágio será desenvolvido. Depois de iniciada a atividade, em torno da segunda aula de estágio, acontece a ida à escola. Inicialmente são feitas duas observações com o professor titular da turma ao lado. Em seguida, o estudante começa a desenvolver o estágio com a turma (A1).

Agregando especificidades, C1 menciona que nos estágios obrigatórios:

[...] temos nesse modelo curricular de Educação Física [...] priorizado as escolas desta cidade, porque isso facilita estrategicamente as visitas de estágio, as quais são um problema institucional. [...] é um problema histórico no Brasil. Como é que os cursos de licenciatura programam as suas supervisões de estágio curricular obrigatório? [...] nós temos adotado uma estratégia para garantir um melhor acompanhamento, nós temos induzido [...] que eles façam isso em dupla [...] (C1).

Na sequência, será abordada a realização dos estágios em duplas. C1 explana que a universidade trabalha com a lógica de que o campo de estágio vai aparecer, vai *brotar* (SIC). Os acadêmicos se matriculam na disciplina e cabe a eles planejar seu plano de estágio. Caso não obtenham sucesso, é apresentada para os estudantes uma lista com indicações e contatos de escolas: “Os acadêmicos não precisam acatar essas orientações, pois o estágio é considerado um campo aberto. Podem, inclusive, fazer o estágio no município onde trabalha ou reside” (C1).

Uma vez que o estudante de Educação Física escolhe o local para a atuação, é estabelecido um compromisso. A IES fornece um termo de consentimento que demonstra o tempo de estágio e cria-se o vínculo formal com a escola. Na vivência dos estágios, o professor da universidade tem a responsabilidade de fazer pelo menos duas visitas ao estudante, isso é uma premissa. Nenhum aluno da IES concluirá o estágio sem receber duas visitas (C1).

Para A3 o estágio é:

[...] uma experiência bacana. Não é só tragédia... Temos o reconhecimento dos alunos, estamos aprendendo. Têm algumas atividades que propomos e não dá certo. Temos que nos esforçar, nem sempre vai ser “mil maravilhas”.

Depois que passa o estágio, fazendo algumas disciplinas conseguimos relacionar com a vivência, verificando que é daquela maneira que determinadas coisas acontecem. Adquirimos a percepção de como funciona uma aula. Dá para ter uma noção, mas tem muita coisa para aprender.

Entretanto, a referida acadêmica destaca que no seu estágio ela teve apenas uma visita do professor da disciplina, que é um dos instrumentos para a avaliação do estágio. A estudante considerou essa estratégia avaliativa fraca, pois a visita foi muito rápida (A3). Essas informações divergem de algumas proposições apresentadas pelo C1 da respectiva universidade, no que diz respeito às visitas sistemáticas do professor formador responsável pelos estágios obrigatórios.

Apontadas as principais características e as informações referentes aos estágios obrigatórios nos dois contextos, passo a realizar uma discussão sobre os pontos que elenquei como preponderantes advindos dessa estratégia de inserção. Deixo claro também, que não esgotarei todas as possibilidades de discussão deste objeto de estudo específico (estágios obrigatórios), pois o mesmo já foi alvo de inúmeras dissertações e teses em diferentes áreas e campos do saber.

Como característica geral, para a realização de um estágio obrigatório em um curso superior de licenciatura em Educação Física, o estudante tem uma considerável e significativa preparação antes de assumir a turma para desempenhar o papel de docente. Como relatado acima, são propostas disciplinas que focam as questões de planejamento, didática, conhecimento das abordagens metodológicas, e metodologias, entre outros. Normalmente, para poder cursar o primeiro estágio obrigatório e como média genérica, o estudante tem que estar cursando a faculdade de Educação Física no mínimo há dois anos. Corroborando a isso, o estabelecimento de pré-requisitos para essas disciplinas e um número mínimo de créditos cursados para efetuar a matrícula, tendo o direito de cursar os estágios obrigatórios.

Analiso todos esses requisitos como positivos, pois acredito não ser coerente um estudante de Educação Física cursar uma disciplina de estágio obrigatório durante o seu primeiro ano ou semestre letivo no ensino superior, pois este é um componente curricular altamente complexo, e que necessita de vivências e experiências anteriores para a sua efetiva e qualificada realização. No entanto, são feitas críticas veementes e concisas quanto aos estágios obrigatórios, especialmente por eles seguirem o “modelo aplicacionista” do conhecimento. Normalmente, essa estratégia de inserção está situada no final do currículo acadêmico da Educação

Física. Por meio da transferência e aplicação de conteúdos e conhecimentos da universidade para a escola, materializado na figura do estudante, esse rótulo foi constituído. Fugindo dessa discussão e não ampliando esse debate, quero salientar que percebo como positivo o fato de o acadêmico de Educação Física ter uma mínima preparação teórico-prática para a posterior vivência desse tipo de atividade. O estudante a partir disso, terá uma base inicial de pressupostos didáticos e metodológicos, capazes de lhe dar certa segurança à realização do estágio.

Colabora ainda com o sentido positivo que atribuo ao estágio obrigatório o fato desta estratégia de inserção ter um acompanhamento sistemático do professor formador. Mais críticas são feitas ressaltando principalmente o baixo número de visitas feitas pelo professor da titular da atividade. Independente do número de visitas realizadas (duas ou três), os estudantes de Educação Física dessas duas IES tem o mínimo de acompanhamento do professor universitário. Porém, não são garantidos por esses diferentes fatores que o estágio obrigatório de Educação Física terá uma maior qualidade.

Sistematicamente, o professor universitário faz outro tipo de acompanhamento geral da turma com reuniões eventuais na universidade. Vem somar e contribuir, além disso, o fato de essa prática ultrapassar minimamente o modelo solitário de docência que está cristalizado hegemonicamente na formação inicial. As consequências na prática educativa cotidiana referente ao modelo também são visíveis, pois os profissionais da área estão acostumados ou habituados a desempenhar a docência como um exercício individual. Penso que seja essencial para a superação desse paradigma, entender a docência como um ato coletivo.

Entendendo a docência como um exercício coletivo, António Nóvoa (2009) adotou algumas ideias e conceitos que abalaram a estrutura do modelo individual e tradicional anteriormente construído. O primeiro conceito considera a escola como um lugar de formação dos professores, como local de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de supervisão, de acompanhamento e de reflexão sobre o trabalho docente. Um dos objetivos da coletividade é o de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional.

O segundo conceito do autor diz respeito à ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não existe um

conjunto de respostas prontas para os dilemas que os professores devem resolver, especialmente porque eles estão imersos em uma escola marcada pela diferença cultural, social e pelo conflito de valores. Por isso, a ética profissional pode ser construída no diálogo com os outros colegas.

A última ideia de Nóvoa (2009), aponta que a formação de professores é o momento essencial para reforçar o trabalho coletivo dos docentes. Um diálogo coletivo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos do exercício da profissão (fase de indução profissional).

Outro destaque sobre a importância do coletivo para a docência foi esboçado na entrevista do C1. Para o mesmo:

[...] a realidade escolar não muda somente por iniciativa individual, ou pelo encorajamento individual de mudar a realidade. O desafio imposto diz respeito à capacidade de dialogar com os seus pares. Um professor por melhor que seja não consegue mudar a realidade de Educação Física exclusivamente a partir do seu próprio umbigo. Ele precisa ter estratégias e ações de diálogo com os seus colegas, para que não seja a disciplina dele, mas que seja a Educação Física de uma escola, de um coletivo de professores. Esse coletivo tem que estabelecer estratégias com o corpo professores das outras disciplinas, com as supervisões e direções para dialogar e ser uma proposta curricular da escola (C1).

Por fim, destaco o papel que pode ser desempenhado pelo professor titular da turma. Esse profissional tem a possibilidade de auxiliar o acadêmico de Educação Física nas mais diferentes situações de ensino (não confundir com dar aula em seu lugar). Entretanto, nem sempre se constata tais iniciativas nas atividades de estágios. O professor titular da turma é um profissional formado na área de Educação Física e pode tornar esse momento mais significativo e rico em aprendizagens para os estudantes da área.

- *Busca de escolas para atuação, de modo independente pelos acadêmicos:* Estratégia de inserção destacada por C2. Esse aspecto também foi considerado na fala de C1. Conforme C2:

[...] para termos acadêmicos independentes, [...] temos uma carta de apresentação, na qual consta a apresentação do aluno, os objetivos da atividade, quantas horas ele deve estar inserido nesse contexto e contatos para maiores esclarecimentos. Se necessário tanto o professor, como o coordenador do curso, farão contato telefônico ou irão até à escola, para tomar maiores providências para abrir as portas da escola para este acadêmico. O que prevemos é que ele mesmo vá até uma escola, o que

facilita a sua vida por proximidade, por interesse, pelo ano que ele estará inserido. É através do seu interesse [...] que ele mesmo vá até a escola e converse com a diretora (C2).

Algumas ações destacadas por C1 também consideram esse princípio. Em momentos pontuais do curso de Educação Física da U1, o estudante é estimulado a perceber que para ser professor ele precisa de uma atitude de iniciativa (se referindo aos estágios obrigatórios): “No campo de trabalho da Educação Física é fundamental ter iniciativa pedagógica, de não ficar acomodado frente a determinado programa” (C1).

Inicialmente, entendo que a forma e os objetivos edificadas para com o processo de independência e a autonomia dos estudantes de Educação Física, que visam a busca do seu próprio campo de estágio, não deveriam ser uma das metas principais da atividade. Em uma das provocações anteriores, Nóvoa (2009) mencionou que a docência deve estimular o trabalho coletivo. Já está cristalizado há muito tempo o conceito de que o “bom professor” é aquele que melhor consegue transmitir o conhecimento, reforçando assim, a ideia da docência como uma prática individual. Tenho conhecimento de que é praticamente inviável as IES serem as responsáveis diretas ou as protagonistas de todos os processos de inserção na escola, via estágios obrigatórios.

Contudo, é complexo responder, afirmar ou prescrever com exatidão se nesse recorte específico, a autonomia e a independência do acadêmico de Educação Física deve ser um dos focos principais durante a realização dos estágios obrigatórios. As estratégias metodológicas que desenvolvi para a dissertação não me permitem evidenciar esses fatos, sendo necessárias outras investigações. Porém, vi como positivo e muito interessante o fato de C2 ampliar o olhar das estratégias de inserção, citando a autonomia do estudante como um exemplo de atividade.

- *Horas de observação*: Estratégia de inserção mencionada pelo A1 e C1. Os demais estudantes dessa universidade (A2 e A3) frisaram a utilização dessa atividade, porém os mesmos não elencaram as horas de observação como uma estratégia de inserção específica. As horas de observação são contempladas em algumas disciplinas, onde o estudante deve desenvolver em torno de quinze horas de observação dentro da escola. O estudante de Educação Física faz uma

observação da aula do professor titular da escola e, posteriormente, desenvolve um documento argumentativo da aula para encaminhar ao professor universitário (A1). C1 ressalta que as horas de observações ou as horas práticas das disciplinas facilitam e contribuem positivamente para a inserção do estudante no ambiente escolar.

Cabe ressaltar que esta estratégia de inserção foi algo novo que aprendi, pois no contexto onde me graduei, essa atividade não foi oportunizada e tampouco exigida (Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002). Particularmente, vejo como fundamental uma atividade pensada desta maneira, pois desde cedo o acadêmico da licenciatura em Educação Física é induzido a estar presente no seu futuro campo de atuação profissional. Em termos gerais, é uma estratégia de fácil compreensão por parte do estudante e também pela universidade. Os resultados voltados para a inserção do estudante de Educação Física no território da escola devem ser positivos, especialmente para os acadêmicos que vivenciam as divergências com a realidade escolar.

Entretanto, é prudente ter um cuidado especial, o que não parece estar contemplado nas falas dos acadêmicos, com relação a essa estratégia. Acredito que poderia ser criado um contexto favorável que apresente um ritual de entrada e saída definido, orientando o estudante de Educação Física nessa imersão escolar. O mesmo serviria para informar a escola e o professor titular da turma de como a atividade será desenvolvida, além de abordar os principais resultados obtidos a partir da observação, apresentados de forma sintética e respeitando princípios éticos.

As sugestões descritas podem ser utilizadas pela U1 para que esta estratégia de inserção continue sendo significativa. Deve haver o cuidado também para que esta estratégia de inserção não seja desenvolvida seguindo a lógica de jogar o estudante de Educação Física para dentro da escola, banalizando a realização dessa atividade de observação.

- *Estágios obrigatórios em duplas*: Estratégia de inserção do C1. Os três acadêmicos da U1 também ponderaram sobre a dupla docência ocorrida nos estágios obrigatórios. Para C1, utiliza-se a estratégia de inserção da dupla docência nos estágios obrigatórios para diminuir a dispersão dos estudantes, que é uma

questão operacional, pois se minimiza a quantidade de alunos em campos de estágio. Além disso, o estágio em duplas tem estimulado o trabalho coletivo:

[...] onde os professores podem dialogar com os seus parceiros de trabalho, não só os professores de Educação, mas outros professores. Discursamos sobre a importância de um planejamento participativo e coletivo entre professores e alunos. Nós temos visto poucas iniciativas em relação a isso... Os estágios em dupla [...] dão a possibilidade de relato dos alunos, deles poderem expressar essas experiências em dupla de maneira muito satisfatória. É claro que existem exceções. [...] em algumas circunstâncias, o trabalho em dupla faz com que o aluno menos responsável, menos comprometido deixe para o outro colega a responsabilidade do planejamento, da execução da própria aula. Você pode estar em alguns casos estimulando o aluno a não se responsabilizar pelo planejamento. Mas aí as visitas e os relatos dos alunos deixam evidentes. Esses alunos que acabam não se engajando na proposta do trabalho em dupla e de maneira coletiva (C1).

A3 afirma que a atuação em duplas facilitou o trabalho, pois as turmas de estágio geralmente são grandes. Quanto a A1, ele frisa que a dupla docência é o que a universidade pede para a atuação no estágio obrigatório.

Mesmo que os acadêmicos da U1 realizem o estágio em duplas, existe o princípio da autonomia pedagógica de cada professor do componente curricular de estágio. Esse educador tem conhecimento da responsabilidade de fazer duas visitas pelo menos, isso é fundamental. Nenhum aluno conclui o estágio sem ter recebido duas visitas. “Se o estágio for permitido em outra cidade, o docente tem a autonomia pedagógica e tem a responsabilidade de garantir as observações” (C1).

Inicialmente quando ouvi e constatei nas entrevistas que os estágios obrigatórios eram desenvolvidos em duplas não tive uma percepção positiva da atividade. Entretanto, quando realizei a entrevista com C1, algumas dessas concepções e pré-conceitos diminuíram consideravelmente, pois compreendi realmente quais eram os objetivos e as expectativas da U1 para com essa estratégia de inserção. Tanto que as considerações do C1 são claríssimas e não deixaram maiores dúvidas. Sendo assim, percebi as contribuições do estágio em duplas e associei essa prática às ideias de Nóvoa (2009) acima mencionadas, que retratam a importância do coletivo ou da coletividade no processo de ensino ou na docência.

- *Estágios não obrigatórios*: Estratégia inserção citada por A1 e C1. Conforme o estudante, os estágios não obrigatórios ocorrem nas áreas escolares, de projeto social, academia e esportiva. Todos os acadêmicos de Educação Física

podem fazer, pois quem cursa é quem opta realmente em se matricular nesse estágio. Normalmente, é o acadêmico que procura as atividades para trabalhar na área. “Em alguns casos os estágios não obrigatórios são remunerados e tem carga horária definida” (A1). “Essas atividades já podem ser contatadas desde o primeiro semestre do curso, mas isso não é normal. No geral, esses estágios ocorrem entre o terceiro e quarto semestre” (C1).

Ao falar da estratégia de inserção dos estágios não obrigatórios, é impossível não voltar a minha atenção para a relação da formação inicial com o mundo do trabalho. De uma forma ampla, os entrevistados que já atuam na área relataram como positivo o fato de estarem imersos no mundo do trabalho durante a formação inicial. O AIII da U2 acredita que não basta ter somente o estudo teórico:

[...] para possuir experiência profissional é fundamental estar inserido no contexto de atuação. Nele o estudante vai adquirindo manias e criando jeitos que contribuem para a constituição de uma identidade profissional. Essas atividades podem servir de suporte para a realização dos estágios obrigatórios. É importante que todos os acadêmicos de Educação Física estejam inseridos no contexto da educação (AIII).

Ao redigir as falas do parágrafo anterior, me remeti a uma ideia de Tardif (2010) que descrevi na parte inicial da dissertação, onde foi destacada a necessidade de repensar a formação do magistério, levando em consideração as realidades do trabalho cotidiano e os saberes dos professores de profissão. Al reitera essas ideias, afirmando que trabalhou três anos durante a sua formação inicial em um Projeto Social. “Eu estava na prática mesmo, aplicando aulas todas as semanas. Foi nesse Projeto que construí a prática, através de cursos e capacitações que fazíamos” (A1).

A atuação profissional dos estudantes de Educação Física é um tema complexo e difícil de debater, pois o mesmo não está apenas ligado a opções pessoais de escolha. Nesse contexto investigado principalmente, composto apenas por IES privadas, a atuação fora do ambiente profissional é uma prática corriqueira dos estudantes, até mesmo para custear as despesas enquanto inseridos em uma instituição privada. Sendo assim, não tenho e não devo fazer maiores considerações sobre o assunto, pois cairei em uma lógica que ultrapassa as questões profissionais e abarca situações de ordem econômica e financeira. Contudo, quando possível e sem maiores excessos, a atuação do estudante de Educação Física na sua área

profissional contribui positivamente e qualitativamente para a promoção de aprendizagens significativas pelos acadêmicos, colaborando para a melhora da qualidade dos cursos de formação inicial de professores.

- *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*: Estratégia de inserção elencada por C1. Conforme informações que obtive no site da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013), o PIBID é uma iniciativa voltada para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a estudantes de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por IES, em colaboração com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos promovem a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da formação inicial, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor titular da escola.

Dentre os objetivos do PIBID apresentados no site, destacam-se:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Conforme entendimento do C1, o PIBID é a principal estratégia de inserção

dos estudantes de Educação Física desempenhada pela U1. No período em que construí a dissertação, a U1 tinha vinte acadêmicos do curso de Educação Física dialogando com quatro escolas da rede pública de ensino. Para o C1, o PIBID:

[...] é uma inserção altamente qualificada, onde temos contato sistemático de reuniões, elaborações, reflexões. [...] fazemos isso de maneira mais pontual na escola onde o aluno dialoga com o supervisor, que é um professor formado em Educação Física que está no local. Quinzenalmente temos diálogo com a coordenação da área da Educação Física, [...] onde temos a possibilidade de conversar [...] com todos os alunos e supervisores. Mensalmente reunimos todos os grupos do PIBID por área, ou de todas as [...] licenciaturas. Este contato mais permanente e sistemático de diálogo qualifica essa inserção [...] (C1).

Além disso, esse profissional faz um lembrete ressaltando que apesar dessa inserção que os estudantes tem no programa, a estratégia tem sido efêmera. Por mais que o acadêmico esteja toda a semana, o ano inteiro na escola, ele está em uma demanda de, no máximo, oito horas diárias. Para ter o conhecimento do cotidiano escolar, devemos ver e vivenciar de maneira *full time*, integral, estar mergulhado na escola (C1).

Outro aspecto a ser considerado é o número pequeno de estudantes engajados no PIBID, frente ao total de estudantes do curso. No total, são apenas vinte alunos. Cabe destacar que o programa está engatinhando na U1 pois foi implantado há pouco tempo nesse contexto. Apesar das adversidades apresentadas em partes da fala do C1, o PIBID contribui significativamente para que os acadêmicos da licenciatura em Educação Física tenham a possibilidade de acesso, conhecimento e permanência no cotidiano escolar.

Continuando a análise do PIBID saliento que nenhum estudante da U1 mencionou essa atividade como uma estratégia de inserção utilizada pela IES. Tento explicar a evidência considerando que os sujeitos de pesquisa da U1, para participar das entrevistas, deveriam estar cursando entre o quinto e o oitavo semestre do currículo. Especificamente, dois deles estavam concluindo o curso quando foram entrevistados e o PIBID está presente há pouco tempo no curso de licenciatura em Educação Física. Para verificar o impacto desse programa na inserção dos estudantes na escola, é necessária uma investigação mais ampla e duradoura, envolvendo outros sujeitos de pesquisa. Sendo assim, não tenho como fazer maiores inferências. Entretanto, posso ressaltar que o PIBID é uma estratégia de

inserção altamente positiva utilizada pela U1 para a inserção dos estudantes de licenciatura em Educação Física no contexto da escola.

O entendimento dos pontos positivos e negativos sobre as estratégias de inserção, destacado pelos acadêmicos de Educação Física e pelos coordenadores de curso são apresentados abaixo. Por meio deles, é demonstrado o que os sujeitos de pesquisa pensam sobre a eficácia, além do entendimento da universidade (expresso pelas informações dos coordenadores de curso) sobre as estratégias de inserção.

No caso da U1, os pontos positivos advindos das estratégias de inserção e percebidos pelos acadêmicos foram os seguintes:

- Aprendizagem: Se aprende muitas coisas, especialmente pelo fato do acadêmico e do aluno estarem “frente a frente” (A1),
- Uma prática tranquila: Porque já possuía experiência anterior (A2),
- Experiência importante: Não são apenas tragédias, temos o reconhecimento dos alunos, estamos aprendendo. Existem atividades que propomos e não tem sucesso. Temos que nos esforçar e nem sempre vai ser “mil maravilhas”. Adquirimos a percepção de como funciona uma aula, mas tem muita coisa para aprender (A3).
- Os *pontos negativos* das estratégias de inserção emergidos na fala dos estudantes da U1 são:
  - *Despreparo da escola*: A escola não está pronta para receber o estagiário. Quando chega o estudante de Educação Física, o professor titular da turma acha que estará de “férias” (A1),
  - *Despreparo do professor titular da turma*: Esse profissional não faz nada, não desenvolve nenhum assunto do currículo, não faz chamada, larga à bola... (A2),
  - *O pouco tempo de estágio*: O tempo passa muito rápido (A3).

No caso da U2, os pontos elencados pelos estudantes de Educação Física e que se voltam para o mesmo objeto investigativo são esses:

- *Pontos positivos*
  - *Diferença entre planejar uma aula no papel e depois aplicar na prática*: Podemos planejar de acordo com a faixa etária que vamos executar a

atividade. Exercitamos o que foi aprendido durante nossa formação (AI),

- *Sinto-me mais segura*: Era muito travada, tinha medo da reação do aluno deixando-o interferir na minha postura. Acho que é muito válido ir para a sala de aula. Saímos da universidade com outra visão (AII),
- *Vínculos criados*: Apegamo-nos a turma, criamos um vínculo desde o primeiro momento. Entramos em contato com professores, direção, funcionários, todos eles são muito receptivos (AIII).
- *Pontos negativos*
  - *Pouco tempo de contato com a escola*: Permanecemos três meses apenas dando aula (AI),
  - *Receptividade ruim de algumas escolas e de alguns professores de Educação Física*: Chegava nas escolas e falava que necessitava estagiar e a direção dizia prontamente que não. Quanto aos professores, alguns não ficavam à vontade com a minha presença para observar a sua aula (AII),
  - *Resistência das escolas*: Dificuldade de ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Plano de trabalho do professor. Desinteresse de alguns alunos: É um desafio geral da Educação, se perderam valores e princípios atualmente. Turmas difíceis de atuar: Agressões entre alunos, às escolas estão inseridas em um contexto vulnerável,
  - *Falta de materiais didáticos*: Tive que improvisar muitos materiais (jornais, balões, revistas) (AIII).

No que diz respeito ao entendimento do C2 (profissional que neste campo empírico expressa a opinião da U2), o conteúdo exposto por ele não é um assunto novo. Existe a preocupação de que o aluno no seu estágio, ao ter um dos primeiros contatos com o contexto escolar e com o mundo da escola, com direção, professores, coordenação pedagógica e principalmente com o aluno, não seja um “momento de terror” como ocorre para muitos. Imaginem se o acadêmico se depara com isso e fica em dúvida se é realmente o que ele quer... Ele vai ter uma dúvida desde o início e no seu desenvolvimento (C2).

Pensando na superação do quadro anterior, C2 refere que inúmeras

atividades são pensadas ao longo do curso pela U2, objetivando suprir estas dificuldades. Dentre elas, vale ressaltar que faz parte da atividade pedagógica de algumas disciplinas esse embasamento. Primeiramente, ocorrem vivências com os colegas e depois com as crianças da escola. Mas é importante para o acadêmico a práxis (unindo teoria e prática), por serem futuros licenciados, terem formações constantes e práticas pedagógicas. Se possível, duzentas a trezentas horas sem contar, logicamente, os estágios extracurriculares que fazem parte do desenvolvimento da formação. “Eu acredito sim que o melhor contexto seja a escola, porque possuímos escolas públicas que não possuem ginásio ou quadra coberta. O estudante a partir disso, tem que adaptar a aula sendo mais próximo da realidade escolar” (C2).

Quanto à eficácia das estratégias de inserção, C1 destaca que:

[...] o professor não sai da universidade formado. Essa é uma concepção fundamental. Nós não garantimos o produto pronto, nós constituímos a formação inicial, damos os primeiros contornos desse professor. Ele vai se formar diariamente no ambiente da escola, o qual dará continuidade ou não ao que ele teve na formação inicial. Muitas vezes, o que o estudante aprende no ambiente da escola pode substituir por completo a sua formação inicial. O que nós queremos formar? A formação inicial do professor ou formar o professor? O desafio é ter uma formação inicial do professor de Educação Física em diálogo com a formação continuada, a qual se apresenta na escola. Obrigatoriamente a IES tem que estabelecer esse diálogo articulado com a escola, contínuo e permanente. Se não fizermos isso, estaremos descuidando da profissão de professor. A universidade garante a formação inicial, fornece um diploma, ou seja, institucionalizamos legalmente a formação do professor. Só que esta de fato, é algo contínuo que está na escola. Sem escola não tem professor, sem boa remuneração não tem professor e terão poucos estudantes querendo entrar na universidade para cursar licenciatura. A IES não pode achar que o seu papel na formação inicial basta, que a garantia nos campos de estágio basta. É fundamental perceber de maneira contínua e longitudinal, o que fez o aluno entrar no curso, o que fez o aluno sair do curso, quando se formou e aonde ele se inseriu.

Ao fazer uma análise das respostas dos acadêmicos das duas IES, percebo que elas dialogam e convergem, apesar de serem oriundas de contextos e realidades diversificadas. A compreensão da eficácia das estratégias elencadas pelos estudantes especifica como aspectos negativos, em linhas gerais, a qualidade da inserção do acadêmico na escola, sendo os motivos especialmente relacionados ao pouco tempo que o estudante tem dentro do contexto escolar e ao professor titular da turma. Quanto aos aspectos positivos para o entendimento da eficácia das estratégias, citou-se a efetiva inserção do estudante na realidade da escola, as

aprendizagens possibilitadas aos acadêmicos, no caso específico da U1, a dupla docência e a autonomia possibilitada (escolha da escola). Como no item anterior, mais pontos positivos se desdobram destes grandes eixos.

Menciono novamente uma informação do AIII da U2, recordando que durante a sua inserção no contexto escolar, as turmas com que o mesmo teve contato foram difíceis de atuar. Apesar desta fala não representar o consenso da efetividade das estratégias da U2, essa IES poderia sistematizar estratégias para que esse tipo de experiência seja mais bem conduzido durante os estágios curriculares. Não estou induzindo a compressão do contexto escolar como asséptico, pois conflitos de diferentes ordens são inerentes ao ambiente e são proponentes de aprendizagens. Se a premissa estabelecida pela fala do C2 for considerada, especialmente para que o período de inserção não seja um “momento de terror”, as ações que buscam a autonomia e a independência do estudante poderiam ser repensadas pelas IES e pelos professores universitários para que um dos “lados da moeda” (turmas difíceis de atuar) não seja seguidamente contemplado.

Tenho conhecimento de que essa é uma experiência fundamental para a trajetória acadêmica do profissional, porém, este não é o período mais adequado de o estudante vivenciar esse tipo de situação. Parcerias e vínculos solidificados entre a universidade e a escola devem ser assumidos para que os campos de inserção dos estudantes sejam altamente qualificados.

Na compreensão da efetividade das estratégias dos coordenadores de curso, não farei maiores debates ou reflexões, pois considero exatas suas ponderações. O que posso ressaltar é que essas ações sejam, acima de tudo, vivenciadas e postas em prática durante a formação inicial para que a qualidade da inserção do acadêmico de Educação Física seja otimizada. Nas breves provocações destacadas, apenas pontos específicos que considero como fundamentais foram debatidos. Outras inúmeras e diferentes inferências podem ser feitas, pois o material empírico assim o permite.

### 7.3 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao apresentar as principais contribuições da pesquisa empírica que desenvolvi para o contexto da formação inicial do professor de Educação Física, destacarei elementos baseados na identidade ou perfil profissional dos acadêmicos; em questões de ordem pessoal dos estudantes de Educação Física, e nas considerações sobre as IES analisadas e sua relação com as escolas. Grande parte dessas informações será extraída da fala dos acadêmicos, porém, algumas proposições são advindas das entrevistas dos coordenadores de curso.

Neste último item da apresentação e discussão dos resultados, adotarei uma estratégia diferente dos subcapítulos anteriores. Construirei um texto único e interligado, englobando as informações das duas IES analisadas. A discussão não será mais segmentada, pois a principal contribuição destas ideias se volta para o contexto da formação inicial de profissionais da Educação Física.

Pensando no modelo de docente que o acadêmico da licenciatura em Educação Física estabelece como o seu perfil ou a sua identidade profissional, pude perceber que os seis acadêmicos entrevistados se definem como professores, educadores ou transferidores de conhecimento (sinônimos de professor). O que varia entre esses sujeitos são alguns aspectos e características adquiridas durante a sua formação inicial. Por exemplo, All se percebe como professora de Anos Iniciais; já AIII acredita que o professor tem que ser um transferidor de conhecimentos; para A1 no contexto de professor de Educação Física, ele percebe que não se insere em uma identidade única, é um pouco de cada contexto; A3 não tem ainda perfil formado, talvez seja mais voltada para professora.

É importante destacar que o perfil profissional construído pelos sujeitos de pesquisa (acadêmicos) varia em dois diferentes modelos, ou concepções, de professor. Os modelos levam em consideração o professor como “transferidor de conhecimentos” e como “educador”. Na perspectiva do professor enquanto “transferidor de conhecimento”, associo essa concepção às ideias relacionadas com a abordagem de ensino tradicional. Dentro desse paradigma, o professor é o único detentor dos conhecimentos e cabe a ele a transmissão da forma mais eficaz desses

saberes para os alunos. Quanto à compreensão do professor como educador, suas funções são mais amplas e complexas. Em certos casos, ele pode ser visto como um “segundo pai” ou como um orientador.

Posicionando-me quanto ao entendimento dessas duas concepções de docente, tenho mais proximidade quanto à classificação do professor como um educador, pois entendo que o profissional da Educação Física possui um papel social que ultrapassa os limites ou os “muros” da escola. No entanto, ressalto que esse educador tem uma função fundamental, que é a de possibilitar ou proporcionar o acesso e conhecimento dos alunos ao saber científico. Por isso não desconsidero ou descarto a abordagem metodológica tradicional do processo de ensino e aprendizagem.

Na discussão realizada no capítulo sobre a formação inicial do professor de Educação Física, realizo uma breve retomada do perfil e da identidade do profissional da área. Conforme o pensamento de Figueiredo (2010), é um fator normal a identidade do profissional variar conforme o momento e o tempo vivenciado no programa de formação, além de não conseguir estabelecer uma identidade profissional.

Com relação à formação inicial de professores em Educação Física, é muito positiva a estratégia dos futuros profissionais assumirem-se como professores desde o início do curso no ensino superior. Estes estudantes, apesar de não poderem atuar legalmente enquanto professores de Educação Física, já se percebem e entendem como profissionais da área.

Isso significa que as duas IES, mais precisamente por meio dos cursos de licenciatura em Educação Física, tem voltado as suas práticas e as intervenções didático-pedagógicas para o contexto escolar. Denota, ainda, a coerência e lógica dentro desse processo formativo inicial de professores, pois os cursos de ensino superior em Educação Física tem se voltado para a formação de um profissional com características e perfil de professor.

Falando novamente do perfil ou da identidade profissional, esses acadêmicos destacaram mais aspectos interessantes, como por exemplo: “a característica de educadora eu adquiri através da minha experiência profissional e da faculdade” (A1); “eu me vejo como uma profissional totalmente generalista” (A11);

“quando entrei na universidade me entendia como militarista, hoje não me insiro em uma identidade única” (A1); “adoro trabalhar na escola” (A2); “talvez seja mais voltada para professora do que para treinadora” (A3).

Considerando a pesquisa de Veiga et al. (2010), que elencou a partir das Diretrizes Curriculares de 2002 o perfil profissional do professor de Educação Física enquanto tecnólogo do ensino, o campo empírico que analisei divergiu dessa identidade. Encontrei como resultado a identidade professor para os estudantes da licenciatura em Educação Física analisados na pesquisa. Tendo em vista essa consideração, posso afirmar que ocorreram alguns avanços dentro desses cursos de Educação Física quanto à concepção ou perfil de profissional se comparados as Diretrizes de 2002.

Perpassando os aspectos referentes à individualidade dos estudantes de Educação Física das duas IES, esses acadêmicos destacaram as seguintes informações sobre a formação inicial:

Desde que entramos no ensino superior na área da Educação Física começamos a nos impor. Chegamos retraídos, vamos se soltando, fazendo amizades, vamos conhecendo pessoas que nos ajudam e que vão agregando. Recebemos alguns atalhos. Se não tivermos a opção de praticar e de trabalhar na área, quando terminarmos o ensino superior não estaremos prontos para ter o controle de turma (A1).

[...] a maioria dos colegas está disposto a aprender e são de fácil convivência [...] (A2).

[...] temos que fazer apresentações de trabalho em grupos e individualmente perante a turma de colegas. Fui perdendo o medo de falar em público. Temos que sair da frente do computador, ir para o centro da sala e falar alto, onde todos tem que nos escutar [...] (A1).

[...] ser formada não é garantia de nada. Vou estar com o diploma, mas não é uma garantia que eu saiba tudo, vou saber um pouco [...] (A3).

[...] estou acabando a faculdade e existem conteúdos que não me sinto segura em abordar, pois a Educação Física é uma área muito ampla de conhecimentos [...] (A1).

[...] muitos acadêmicos da licenciatura em Educação Física acham que vão sair do curso como profissionais de algum esporte [...] (AII).

A escolha da profissão certa. Era isso mesmo que eu queria e estou satisfeito (AIII).

As considerações apresentadas pelos estudantes de Educação Física sobre a universidade e que possuem relação com o contexto da formação inicial são as seguintes:

Acredito que na universidade a Educação Física é extremamente desvalorizada pela própria IES (AII). [...] há poucos livros para realizar

pesquisas. [...] de positivo, falo da experiência que tive com um bom professor de desporto; [...] gosto muito dos estágios é o momento em que damos a “cara à tapa” [...] (AII).

[...] a universidade cobra desde o primeiro semestre (A1); [...] outro ponto positivo é o fato da universidade proporcionar estágios não obrigatórios desde o primeiro semestre, isso é importante porque você se constrói como professor [...] (A1).

O que é muito bom aqui na universidade é o acolhimento dos professores, são bem tranquilos, dispostos a ajudar e a conversar; os funcionários são educados, um ajuda o outro, enfim, a instituição me acolheu como um todo [...] (A2).

[...] a mudança de currículo foi algo negativo que vivenciei durante o curso, pois se diminui o tempo total do curso e como consequência cai também a qualidade; [...] o fato de algumas disciplinas serem optativas ou algumas terem maior carga horária que outras (A3).

Justapondo as contribuições anteriores dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física das duas IES, construí um resumo que agrupou essas informações em aspectos negativos e aspectos positivos que interferem no panorama da formação inicial. Outras ideias esboçadas não se enquadrarão nessas duas classificações. Mesmo assim, farei um apontamento específico e não descreverei a que contexto as informações se remetem (U1 ou U2), pois as ideias foram associadas pelo pesquisador.

Os aspectos positivos que contribuem qualitativamente para a formação inicial de professores em Educação Física são: relação saudável entre os funcionários e os estudantes da universidade; elevado nível de cobrança pela universidade na formação inicial; oportunidades de atuação profissional no contexto da universidade e possibilidade dos estudantes concretizarem aprendizagens pessoais e profissionais.

Quanto aos aspectos que contribuem negativamente para a formação inicial de professores de Educação Física, destaque para: a desvalorização da IES frente ao curso de licenciatura em Educação Física; esportivização dos conteúdos da Educação Física escolar na formação inicial; amplitude da área da Educação Física; formação generalista proporcionada no ensino superior; influência da tendência da Educação Física militarista e do processo de biologização dos corpos na formação inicial; mudanças implantadas pela universidade no currículo do curso de Educação Física.

Outros aspectos a serem destacados na formação inicial do professor de Educação Física passam agora a ser tematizados. O primeiro deles, reitera que a

formação inicial em Educação Física proporciona os primeiros contornos do profissional. Ela não constitui como um todo o docente, pois tem limitações e não dará conta de tudo (conteúdos, metodologias, estratégias de ensino, etc.); a importância e a necessidade de o professor de Educação Física buscar a formação continuada e a relevância da atuação profissional na área desde o início do curso de ensino superior.

Muitos tópicos mencionados já foram discutidos nos capítulos sobre a formação de professores tais como a formação inicial do professor de Educação Física e histórico da licenciatura em Educação Física. Portanto, quando faço o comentário de que muitos dos conceitos sobre a formação de professores merecem e necessitam ser novamente discutidos, um dos diferentes motivos que proporciona suporte a afirmação é porque constatei por meio da pesquisa empírica que essas questões ainda são pertinentes para a temática, pois foram destacadas pelos sujeitos de pesquisa e influenciam substancialmente a formação inicial de professores em Educação Física atualmente.

Além destes aspectos que repercutem na formação do professor de Educação Física, realço também a divisão na formação inicial da área que estabelece duas categorizações distintas de profissional, o licenciado e o graduado. A1 vê como um problema essa divisão. O curso deveria ser unificado novamente, porque a maioria dos profissionais irá trabalhar nos dois campos de atuação; ou poderia ser implantada uma terceira opção que incluiria ambos (licenciatura e bacharelado, se referindo ao terceiro modelo curricular da Educação Física, implementado no ano de 1987). A3 ressalta que a divisão na formação inicial da Educação Física é uma questão a se pensar, e acredita que não deveria existir esta separação. “O currículo poderia ser como antes, unificado e pleno (modelo de 1987); vou me formar em licenciatura para depois fazer bacharelado” (A3). A2, mesmo se formando em licenciatura, se vê atuando na área do bacharelado.

A divisão na formação inicial também é um tema já discutido em capítulos anteriores. Tentando resumir o assunto, minha principal contribuição é direcionada para a restrição da atuação que ocorre no mercado profissional de ambos os profissionais. De forma ampla, caso o interesse seja a atuação no contexto escolar a formação requerida é a licenciatura. Se a necessidade de desempenho for além do

contexto escolar (clubes, academia, ginástica laboral, treinamento, etc.) o profissional requerido é o graduado em Educação Física.

A principal inovação que percebo na área não é a formação de dois profissionais distintos, mas sim a limitação ou a restrição que ambos tem para a atuação no mercado de trabalho. Por meio de exigências burocráticas e sindicais, o profissional se torna obrigado a complementar a sua formação para poder atuar em diversos campos de trabalho. Na maioria dos casos, e especialmente por meio das falas dos sujeitos de pesquisa, a opção em complementar a formação inicial (cursando a graduação em Educação Física) não é realizada por convicção, mas sim por obrigação. Outra novidade está no estabelecimento das primeiras Diretrizes específicas que orientam e regulam a formação inicial do graduado em Educação Física. Os dois perfis que são formados inicialmente em Educação Física apenas refletem ou cristalizam o histórico dos currículos nacionais, que desde o primeiro modelo implantado no ano de 1939, permitem e possibilitam a formação de diferentes profissionais para atuarem na Educação Física.

Como uma característica dos programas escolares de Educação Física, percebe-se que em determinados contextos os conteúdos tem sido definidos essencialmente pelo entendimento e gosto dos alunos. Para C1:

[...] os professores de Educação Física não dão o que querem ou o que pretendem desenvolver no seu programa. Os alunos já tem uma visão do que é a Educação Física, e em algumas escolas os alunos impõem esta matéria. É como se o professor tivesse que pedir licença para poder dar a sua aula [...].

A formação inicial deve proporcionar condições para que o futuro profissional saiba contornar esta situação, fazendo com que o professor tenha condições e embasamento teórico-prático para demonstrar a importância das atividades propostas por ele, e também a relevância desse componente curricular obrigatório da Educação Básica. A formação inicial tem que estar voltada para estes casos concretos e para os dilemas encontrados na prática docente cotidiana.

Segundo o mesmo coordenador de curso:

[...] na formação inicial do licenciado em Educação Física, a universidade tem como uma de suas responsabilidades, assumir um diálogo articulado com a escola. Há de se ter o cuidado para que não haja a troca de papéis entre essas duas instituições. Entretanto, é importante que ambas tenham pontos de diálogo e comunicação. A universidade especialmente tem um

conhecimento superficial da escola. São conhecidas algumas nuances apenas e em muitas situações a universidade é preconceituosa com essas características construindo decisões apressadas. As IES tem que estabelecer esse diálogo articulado com a escola, que deve ser contínuo e permanente. Se isso não for feito a formação do professor estará sendo descuidada (C1).

Para contribuir positivamente com as ideias acima expostas, a maneira como ocorrerão as inserções dos estudantes na escola devem estar previamente definidas e sistematizadas. Além disso, é necessário concretizar-se um balanço sobre o semestre, ou ano letivo, considerando como foi a entrada e a saída do acadêmico do território escolar, e o impacto destas estratégias para a escola. Estas estratégias podem ser repensadas, tendo em vista a superação das distâncias existentes entre a escola e a universidade. A fala do C1 demonstra uma das possíveis caracterizações do fenômeno ao afirmar que:

[...] vamos num determinado local e somente se extrai, porque lá é um lugar generoso. Acho que em algumas circunstâncias isso vem acontecendo com as escolas. A escola tem sido generosa e nós somente extraímos... Aluno entra. Observa. Dá aula e volta. O que ficou para essa escola? Isso nós temos que tomar como responsabilidade de formação. O campo da escola é o campo de formação do licenciado, sem escola não há licenciado [...], a menos que nós reinventemos outro ambiente de exercício profissional no sistema de ensino [...] (C1).

Todas as estratégias que buscam o cuidado da relação universidade x escola teriam que ser muito bem pensadas, lideradas e postas em prática pelas IES, para que a inserção dos estudantes de Educação Física na escola possa trazer benefícios para todos os envolvidos. Contribuindo para a formação inicial de professores, o curso superior de Educação Física deve demonstrar, e deixar claro, que a situação salarial dos professores é um problema social e público (C1):

[...] motivados principalmente por essa circunstância, muitos professores acabam não assumindo o magistério como uma profissão. O professor que não recebe um salário digno vive um problema de política social brasileira. As universidades tem que estar atentas a isso, os cursos de licenciatura em Educação Física não podem ficar isentos. Se as IES querem formar profissionais nessa área, as mesmas tem que estar atentas aos salários pagos aos profissionais (C1).

Neste estudo, a temática da tecnologia da informação contribuiu positivamente no processo de formação inicial, com destaque para a utilização das redes sociais, mais especificamente o site do Facebook, como uma estratégia de

matrícula dos estudantes de Educação Física na U1. O mesmo coordenador de curso percebeu que:

[...] nas redes sociais, nos últimos [...] semestres alguns alunos antes da matrícula [...] colocam as disciplinas que pensam em se matricular. Convidam os demais colegas e constitui uma comunidade, um grupo de alunos que se organizam. [...] o Facebook tem sido usado como estratégia de matrícula em grupo. [...] isso é legítimo de uma formação política, de o aluno entender que a sua formação não está garantida porque ele se matriculou na disciplina, ele tem que se movimentar. Tem que estabelecer estratégias. Isso é a própria aula nas escolas. Por mais bem planejada que ela seja, ela precisa de algumas estratégias de execução, de diálogo, de redefinição. Se o professor não tem o hábito de estar em movimento, de ser um sujeito político no sentido de estabelecer estratégias para as suas intenções, ele na verdade tem um título de tal disciplina, mas não sabe como operar isso. Porque operar uma aula e saber como funciona o fazer docente, depende das capacidades sócioafetivas, de como eu interajo com os alunos e me comunico. Perceber essas estratégias faz parte da formação, hoje os [...] alunos têm conhecimento de como funciona o estágio, sabem como é estrategicamente o jogo, quais são as regras e lançar mãos de estratégias é uma estratégia fundamentalmente política. É um exercício político pedagógico.

Para ele, os programas de formação inicial de professores devem potencializar uma concepção articulada da conjuntura política. O profissional não pode se limitar apenas a ser um bom professor. O docente é um grande intelectual da sociedade, um cientista social, e tem o papel de estabelecer conexões com o mundo. Por isso, tem que ser bem remunerado e estar sempre informado, porque é exigido dele a capacidade de ler o mundo. Se o docente não tem a capacidade de ler o mundo, ele não terá a habilidade de alfabetizar o seu aluno (C1). Essas foram as principais contribuições relacionadas com o quadro da formação inicial do professor de Educação Física extraídas, essencialmente, da pesquisa empírica. Com isso, finalizo a apresentação e a discussão dos principais resultados que elenquei com a realização desta dissertação.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação deve ter um final, mesmo sendo notório que ao longo do texto foram deixadas arestas, pois é praticamente impossível explorar todos os dados do campo empírico com apenas vinte quatro meses de prazo para a conclusão de um mestrado. Se outro pesquisador fosse colocado em meu lugar, certamente o contorno teórico-metodológico do estudo seria distinto. Ainda, tentei deixar nesta pesquisa qualitativa as minhas especificidades e subjetividade. Não as julgo como boas ou más, mas como fundamentais para a constituição de uma dissertação que pretendeu oferecer uma modesta contribuição para o campo de formação de professores, de modo mais específico para a formação de professores de Educação Física.

As considerações finais não resumem ou sintetizam os aprendizados proporcionados durante o Programa de Pós-Graduação em Educação. Essa conclusão pretende contribuir no sentido de (re) pensar a inserção do acadêmico de Educação Física no mundo da escola. Espero que outros estudos se desdobrem.

Motivado pela grande dúvida acerca da inserção do licenciando em Educação Física no contexto escolar ao longo do seu processo de formação inicial, tentei deixar explícito ao longo do texto as principais contribuições e considerações dos acadêmicos e coordenadores de curso da licenciatura em Educação Física, sobre as estratégias de inserção utilizadas para a inclusão do estudante de Educação Física que vivencia a formação inicial no território da escola.

Voltando-me especificamente aos objetivos da dissertação, no que se refere à compreensão e discussão de como ocorre a inserção do acadêmico de Educação Física no ambiente da escola, foi possível dialogar e debater esse assunto. Um consenso ou uma verdade absoluta não foi estabelecido, ofertando maiores possibilidades de elencar pontos de fuga e debates, o que possibilitou que a investigação, em minha concepção, tenha se tornado mais rica.

Contribuem para as discontinuidades nos discursos, os dados da investigação empírica pertencerem a dois contextos diferentes. Os argumentos dos sujeitos de pesquisa sobre a entrada do acadêmico de Educação Física no mundo da escola vão desde um processo considerado abrupto, pois a entrada se dá

maneira rápida, assim como é instantâneo e simplificado o desligamento. É também descontínuo, podendo acontecer ainda no primeiro semestre do curso, ou se materializar apenas próximo ao final do ensino superior, durante a realização dos estágios curriculares obrigatórios. Para a escola e para o professor titular da turma onde a inserção foi realizada, não são deixadas maiores considerações e reflexões, cabendo exclusivamente à universidade e ao professor titular da atividade acadêmica o entendimento dessas questões.

No que se refere ao objetivo de descrever e analisar estratégias dos cursos de Educação Física para a inserção dos seus estudantes no território da escola ao longo do processo de formação inicial, percebi muitas convergências entre as informações dos sujeitos de pesquisa. Apesar da dificuldade na compreensão e sistematização das estratégias de inserção, consegui encontrar elementos comuns nos discursos dos estudantes e coordenadores de curso das duas IES, variando pequenos detalhes quanto à descrição e realização da referida estratégia. Destaco que, no detalhamento das estratégias de inserção dos sujeitos de pesquisa, algumas atividades foram esquecidas (estudante vai até a escola e aplica aulas durante meio turno para uma turma; jamborees) no momento em que os entrevistados eram provocados a descrevê-las. Porém, em outras partes dos discursos essas atividades estão presentes, mas não são conceituadas pelos entrevistados como estratégias de inserção, entretanto as levei em conta para a construção da análise.

Os estudantes de Educação Física, quando analisam as estratégias de inserção, destacam pontos positivos e negativos referentes às suas vivências. Os principais pontos negativos são dirigidos para aspectos do contexto escolar, professor titular da turma, universidade e para o pouco tempo de estágio nas escolas. Já os pontos positivos, quando os acadêmicos analisam as estratégias de inserção, são voltados também para a escola, para as aprendizagens proporcionadas aos estudantes de Educação Física e para a autonomia que as estratégias de inserção ocasionam, sendo que diferentes especificidades são advindas desses grandes blocos temáticos.

Quanto à expectativa de cotejar o entendimento de coordenadores de curso e dos alunos acerca da produtividade de tais estratégias para a formação do professor de Educação Física, verifiquei que os coordenadores de curso apresentam um olhar

mais amplo sobre as estratégias. Em suas falas, os acadêmicos se referem, por exemplo, aos estágios curriculares, aos jamborees, etc. No entanto, os coordenadores de curso entendem como estratégias de inserção a busca de escolas para atuação, de modo independente pelos acadêmicos (C2), a dupla docência nos estágios obrigatórios e o PIBID (C1). De fato, essas atividades não foram mencionadas pelos estudantes de Educação Física. Sendo assim, foi uma alternativa interessante à participação de sujeitos de pesquisa com perfis e funções diferentes nos cursos de formação inicial em Educação Física, agregando a investigação maneiras peculiares de perceber um mesmo fenômeno e objeto de estudo.

Quanto ao último objetivo da dissertação, o de contribuir para a produção de conhecimento sobre a formação inicial do professor de Educação Física, seus resultados foram surpreendentes. Por meio dos estudos empreendidos durante a dissertação, e pela realização da investigação empírica, encontrei como pontos de discussão e debate alguns problemas antigos que interferem e repercutem ainda na formação inicial de professores em Educação Física, dentre eles: a esportivização dos conteúdos da Educação Física escolar; a fragmentação ou o distanciamento da relação universidade x escola; a desvalorização da IES frente ao curso de licenciatura em Educação Física; etc. Constatei também aspectos positivos que foram proporcionados aos estudantes pelo curso de Educação Física como: o elevado nível de rigor e exigência por parte da IES; oportunidades de atuação no contexto da universidade na área da Educação Física, entre outros.

Repercuta na inserção do acadêmico no território da escola o modelo aplicacionista de conhecimento. Durante o curso de graduação, os estudantes de Educação Física reproduzem as ações vivenciadas na sua formação inicial dentro do ambiente escolar. Os professores universitários tem deixado em segundo plano o debate e o reordenamento dessa questão nos cursos de formação docente. Todavia, constata-se nas atividades de campo que o modelo continua se cristalizando no ensino superior e nas atividades escolares realizadas pelos estudantes de Educação Física.

Concluindo o tema das estratégias de inserção, verifiquei que algumas seguem um modelo simplificado de realização, pois apenas jogam o estudante de

Educação Física para dentro da escola. No entanto, destaco de que muitas delas ocorrem no início da formação inicial, quando os acadêmicos não apresentam maiores conhecimentos sobre a docência. Já outras são muito bem estruturadas e planejadas, pois não são atividades solitárias realizadas exclusivamente por conta dos estudantes, tendo como características, um acompanhamento mínimo e debate com o professor formador, além de um pequeno ritual de entrada e saída do contexto escolar.

A maioria das estratégias de inserção segue recomendações legais que regulam os cursos de formação inicial de professores em Educação Física (Diretrizes de 2002). Mesmo assim, as estratégias de inserção e os cursos de Educação Física contribuíram positivamente para a entrada do estudante de Educação Física no mundo da escola. Houve um sentido positivo quanto à especificação das estratégias de inserção, pois elas não se resumiram exclusivamente a vivência dos estágios curriculares obrigatórios (hipótese de pesquisa que pensava encontrar).

O momento atual, vivenciado pela área da Educação Física, não apresenta grandes diferenças quanto aos perfis de egressos na formação inicial, se comparados aos do histórico da Educação Física no Brasil. O que varia e repercute fortemente é a restrição de atuação no campo de trabalho profissional. A maior mudança ocorrida na profissão não está no fato de serem formados inicialmente graduados e licenciados em Educação Física, mas sim, na negação do licenciado atuar profissionalmente fora do contexto escolar, bem como na privação do graduado operar na Educação Básica, regulados por uma forte e punitiva ação sindical.

Alguns estudantes de Educação Física relembrouam o modelo curricular de 1987 da área, ressaltando que o mesmo poderia ser retomado novamente para a formação inicial, pois conferia as IES mais autonomia em suas decisões, possibilitando a formação de bacharel, licenciado e licenciado pleno (licenciado mais bacharel), oportunizando a esse último profissional atuar em todos os nichos de mercado da Educação Física.

Gostaria de retomar uma afirmação obtida na entrevista do C1, e que é muito significativa para a licenciatura em Educação Física. O profissional afirma que

não é possível formar profissionais sem a escola. É principalmente por esse motivo que a formação de professores deve valorizar e contribuir positivamente para com essa instituição. A escola tem feito muitas ações em prol da sociedade e não tem recebido o merecido valor. Continuam aparecendo as mesmas críticas, ou o que deve ser mudado e melhorado. Às vezes, muitas pessoas se esquecem de que um dia passaram ou passarão novamente por essa instituição. Quando ouvimos a afirmação de que a escola necessita ser reinventada, certamente essa reinvenção passa também pela mente, pensamentos e ações dos profissionais da Educação e das pessoas em geral.

É fundamental também, entender a docência como um exercício coletivo. O ensino deve ser visto como uma atividade articulada que tem relação com o coletivo de profissionais atuantes no ambiente escolar. A docência não é caracterizada exclusivamente por um processo solitário de transmissão de conteúdos, mas sim por um processo de colegialidade e de práticas partilhadas realizada no ambiente escolar. As IES devem proporcionar o contato e o aprendizado do estudante de Educação Física ainda no começo de sua trajetória acadêmica, com estratégias profissionais coletivas.

Por fim, gostaria de destacar um conceito solidificado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Eu remeto a afirmação também aos profissionais das áreas da Educação e Educação Física, que devem ser humildes e perseverantes frente ao conhecimento, independente da função e da realidade educacional em que atuem. Mesmo que eu tenha uma grande evolução profissional com a construção desta dissertação, é necessária ainda a realização de mais estudos e debates que permeiem este foco temático investigado. No entanto, uma gota de água a mais foi lançada dentro de um grande oceano.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Melina Silva; LACKS, Solange. Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de Educação Física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa. In: *V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana, 2011*, Florianópolis. Anais eletrônicos ... Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <[http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_09/e09b\\_t009.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09b_t009.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- BELTRÃO, Fernanda Barroso; MACÁRIO, Nilza Magalhães. O Bom Professor de Educação Física: Visão do Estado, Visão do Aluno. *Revista Motriz*. Rio Claro, v. 6, n. 2, p. 81-87, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/06n2/Beltrao.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.
- BERNARDI, Guilherme B. *A contribuição da formação inicial de licenciatura em educação Física da ESEF/UFRGS para a prática docente escolar*. 2008. Trabalho de conclusão de curso (Graduação Educação Física) -- Curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: <[http://www.esef.ufrgs.br/f3p-efice/producoes/tccs/TCC\\_GuilhermeBernardi.pdf](http://www.esef.ufrgs.br/f3p-efice/producoes/tccs/TCC_GuilhermeBernardi.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2012.
- BRASIL. Conselho Federal De Educação. Resolução RE nº 03, de 06 de junho de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimo de duração e conteúdo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 1987. Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra\\_lei.asp?ID=59](http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=59)>. Acesso em: 08 nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 1, de 18/02/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2012.
- \_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. In: PINTO, Antonio Luiz de Toledo; WINDT, Márcia Cristina Vaz dos Santos; CÉSPEDES, Livia. *Vade mecum*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 76-92.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro, RJ, 17 de abril de 1939. Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra\\_lei.asp?ID=58](http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=58)>. Acesso em: 08 nov. 2011.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 82-100, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18\\_09\\_IRIA\\_BRZEZINSKI\\_E\\_ELSA\\_GARRIDO.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_09_IRIA_BRZEZINSKI_E_ELSA_GARRIDO.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CESÁRIO, Marilene. *Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina*: tradução do projeto pelos professores. 2008. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008. Disponível em:

<[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_arquivos/8/TDE-2008-05-08T14:13:08Z-1815/Publico/1751.pdf](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2008-05-08T14:13:08Z-1815/Publico/1751.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

COLAVOLPE, Roberto. *O esporte como conteúdo nos cursos de formação de professores: realidade e possibilidades*. 2005. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA (sigla Bahia), 2005. Disponível em: <<http://www.lepel.ufba.br/DISSERTA%C7%D5ES%20orient%20Celi/O%20ESPORTE%20COMO%20CONTE%DADO%20NOS%20CURSOS%20DE%20FORMA%C7%C3O%20-%20CARLOS%20ROBERTO%20COLAVOLPE.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CUNHA, F. J. de P. Formação e precarização do trabalho docente em educação física. In: *V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana*, 2011, Florianópolis. Anais eletrônicos ... Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <[http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_03/e03f\\_t008.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03f_t008.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

DALMAS, Leandro Casarin. *Formação inicial dos professores de Educação Física do Distrito Federal*. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, BR (Brasília sigla), 2008. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2041/1/Dissert\\_LeandroCasarinDalmas.PDF](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2041/1/Dissert_LeandroCasarinDalmas.PDF)>. Acesso em: 25 jan. 2012.

DAMASCENO, Luciano Galvão. *30 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: Educação Física e a construção de uma hegemonia*. 2011. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000792194>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

DAVID, Nivaldo A. N. *Novos ordenamentos legais e a formação de professores de educação física*: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados. 2003. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls00028985>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

DOMINGUES, Soraya Corrêa; KUNZ, Elenor; ARAÚJO, Lísia Costa Gonçalves de. Educação Ambiental e Educação Física: possibilidades para a formação de professores. *Revista Brasileira Ciência e Esporte*. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 559-571, jul./set. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132892011000300003&lng=pt&nrm=iso&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892011000300003&lng=pt&nrm=iso&tling=pt)>. Acesso em: 03 jan. 2012.

DUARTE, Rosália. *Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

FERREIRA, Lilian Aparecida. *O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência*. 2005. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP, 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200563333001014001P0>>. Acesso em: 10 out. 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As Pesquisas denominadas "Estado da Arte". Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

FIGUEIREDO, Zenólia. Uma experiência de formação de professores de educação física na perspectiva do formar-se professor. *Revista Pensar a prática*. Goiania, v. 12, n. 3, p. 1-11, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/6265/5992>>. Acesso em: 25 out. 2011.

FIGUEIREDO, Zenólia. Experiências profissionais, identidade e formação docente em Educação Física. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872010000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872010000200007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 out. 2012.

GATTI, Bernardete. *Oito desafios na formação de professores parte 2*. 2008. 1 post (9 min 58s). Postado em: 2008. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=42MugNVgQHI>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

GATTI, Bernardete (coord.) et al.. *Atratividade da Carreira Docente no Brasil*. *Revista Nova Escola*. São Paulo, p. 1-85. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

GATTI, Bernardete. *Oito desafios na formação de professores parte 1*. 2010. 1 post (9min. 16s). Postado em: 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=0ZegdO492YM>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

GUERIERO, Djane Aparecida; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Educação física escolar ou esportivização escolar? *Revista Digital Buenos Aires*, Buenos Aires, n. 78, Noviem. 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd78/esportiv.htm>>. Acesso em: 20 out. 2012.

GORI, Renata Machado de Assis. *A inserção do professor iniciante de educação física na escola*. 2000. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, 2000. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200012132001010001P7>>. Acesso em: 10 out. 2012.

ILHA, R. da S. Franciele. *O curso de licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência*. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/ppge/res\\_franciele\\_roos\\_2010.pdf](http://w3.ufsm.br/ppge/res_franciele_roos_2010.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2012.

KUNZ, Elenor. *Didática da educação física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2002.

KUNZ, Elenor. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Formação de Professores de Educação Física: retratos de uma instituição. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física* – ISSN 2175-8093 – Vol. 2, n. 1, p.126-136, Julho/2010. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaeducacaofisica/article/view/144>>. Acesso em: 1 nov. 2011.

MARLI, André. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

MARTINS, Alisson. *A formação do professor de física entre a graduação e a atuação profissional: aprender atuando e atuar aprendendo*. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). -- Programa de Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Paraná, PR, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/fisica/dissertacoes/dissertacao\\_alisson.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/fisica/dissertacoes/dissertacao_alisson.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2012.

NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase Desencantos y desafíos de la escuela actual*. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

NÓVOA, António. *Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, António. *O regresso dos professores. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, 2007. Lisboa, PT, Portugal, PT: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012. (conferência).

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C; *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em 16 out. 2012.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, p. 203- 218, sept.-dic. 2009. Disponível em: <<http://www.educacion.gob.es/dctm/revistadeeducacion/numeroscompletos/re350.pdf?documentId=0901e72b811e2f17>>. Acesso em: 05 out. 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PAIVA, F. S. L. de; FILHO, N. F. A.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação Inicial e currículo no CEFD/UFES. *Revista Pensar a Prática*. Minas Gerais, v. 9. n. 2, p. 213-230, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/170/1483>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

PEREIRA, Júlio E. D. *Formação de professores – pesquisa, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA FILHO, Ednaldo. *Identidade profissional: marcas de um currículo*. 2000. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2000.

PEREIRA, M. de M.; MOULIN, A. F. V. (Orgs.). Educação Física para o Profissional Provisionado. *Conselho Regional de Educação Física da 7ª Região*. Brasília, p. 1-241. 2006. Disponível em: <<http://www.cref7.org.br/Topicos/Documentos/PIPEF%20EAD%20CREF7.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

POSTMAN, Neil. *O Fim da Educação: Redefinindo o valor da escola*. Tradução de José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1995.

RODRIGUES; Raquel Cruz Freire. A licenciatura ampliada nos cursos de Educação Física: projeto de formação humana? In: *V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana*, 2011, Florianópolis. Anais eletrônicos ... Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <[http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_10/e10b\\_t006.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_10/e10b_t006.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

SACRISTÁN, Gimeno J. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

SALVADOR, Santoro Marco A. Parceria Universidade e Escola: a Formação de Professores em Educação Física Escolar. In: *X ENFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Lazer e Educação Física Escolar*, 2006, Niterói. Anais eletrônicos ... Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/parceria-universidade-escola-formacao-professores-educacao-fisica-escolar/>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; SOUZA Cláudio Lucena de. Implicações da fragmentação na formação profissional de Educação física em licenciatura e bacharelado para as IES Baianas. In: *XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2009, Salvador. Anais eletrônicos ... Salvador: Centro de convenções da Bahia, 2009. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/viewFile/1305/669>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

SOARES, Carmem. *Educação Física raízes Européias e Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Néri Emílio Júnior. Concepções de professor nos currículos de formação docente em Educação Física. In: *IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte; I Congresso Distrital de Ciências do Esporte*, 2010, Brasília. Anais eletrônicos ... Distrito Federal: Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/4concoce/4concoce/paper/viewFile/2568/1188>>. Acesso em 20 out. 2012.

SOUZA, José Porfírio de. *Formação do profissional de Educação Física: o caso da Unioeste*. 2007. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). -- Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <[http://www.usjt.br/biblioteca/mono\\_disser/mono\\_diss/054.pdf](http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/054.pdf)>. Acesso em:

18 jul. 2012.

TAFFAREL, Z. C. et.al. *Formação de professores de educação física: estratégia e táticas*. Revista Motrivivência. Florianópolis, n. 26, p. 89-111, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/681>>. Acesso em: 25 out. 2011.

TAFFAREL, Z. C.; LACKS, S. *Formação humana e formação de professores: contribuições para a construção do projeto histórico socialista*. In: VIII Jornada Pedagógica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) do Estado da Bahia, 2007, Salvador. Anais eletrônicos ... Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/188.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TRENTIN, Daiane. *Experiências de movimento e a formação inicial em Educação Física: implicações na vivência do currículo*. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007. Disponível em: <[http://bdtd.unisinos.br/tde\\_arquivos/10/TDE-2007-07-02T114703Z-332/Publico/experiencias%20de%20movimento.pdf](http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2007-07-02T114703Z-332/Publico/experiencias%20de%20movimento.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar. Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. *A qualidade do processo de formação inicial de professores: reflexões sobre o que está sendo pesquisado*. Revista Reflexão & Ação. Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 125-140, 2010. Disponível em: <[http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/64951\\_7348.PDF](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/64951_7348.PDF)>. Acesso em 10 jan. 2012.

VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (orgs.); VIEIRA, S. L.; SCHEIBE, Leda et al.. *Formação de professores políticas e debates*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

VEIGA-NETO. Alfredo. *Foucault & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

WOODS, Peter. *La Escuela Por Dentro: Etnografía En La Investigacion Educativa*. Barcelona: Paidós, 1986.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### **Termo de consentimento livre e esclarecido**

Estou realizando uma pesquisa com o objetivo de compreender e discutir como ocorre a inserção do acadêmico de Educação Física no ambiente da escola.

Para isso, realizarei entrevistas com o coordenador (a) do curso de licenciatura em Educação Física dessa Instituição, e também com três acadêmicos desse mesmo curso. As entrevistas serão gravadas e após, transcritas para fins da pesquisa.

O pesquisador responsável por realizar a coleta desses dados é Tiago Locatelli (mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos), que é orientado pelo Dr. Luís Henrique Sommer.

Sua participação é muito importante para a realização dessa pesquisa, por isso, gostaria de contar com a sua colaboração.

Por meio deste termo, declaro que fui informado (a):

- a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa, detalhados de forma clara e objetiva;
- b) de não ser identificado (a) em nenhum momento ou etapas da pesquisa, sendo que todas as informações coletadas serão mantidas sob sigilo ético, não tendo o nome mencionado em nenhum momento;
- c) de que o material coletado será utilizado exclusivamente para fins desta pesquisa, e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão;
- d) da possibilidade de ser prestado qualquer esclarecimento durante a realização da pesquisa;

---

(assinatura do participante)

São Leopoldo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

## APÊNDICE B – Resumo Entrevista IES 1

Perguntas: <b>Caso 1</b>	Como ocorre chegada do acadêmico no contexto escolar durante o curso?	Quais as estratégias ou atividades utilizadas para a inserção do acadêmico?	Em que semestre do curso acontece?	Em que níveis de ensino (Educação Básica)?	Quais as principais dificuldades e os pontos positivos desse tipo de experiência?	Como ocorre a saída do acadêmico desse ambiente escolar?	“Identidade profissional” na formação inicial?	Aspectos que marcaram o seu processo de formação inicial?
<b>A1</b>	Através de observações que temos que fazer; isso a partir do primeiro semestre; temos o estágio obrigatório e o estágio não obrigatório	Estágios obrigatórios, não obrigatórios e horas de observação.	O não obrigatório e as observações a partir do 1º semestre; o obrigatório a partir do 4º ou 5º semestre.	Da Educação Infantil até o Ensino Médio, passando pelo Ensino Fundamental.	<b>Negativos:</b> O despreparo da escola (não está pronta para receber o estagiário) e do professor titular da turma. <b>Positivos:</b> estamos aprendendo, se absorve muitas coisas, nos deparamos com fatos que se o professor titular estivesse próximo, provavelmente não enfrentaríamos.	Avisamos a escola, o professor e a turma. Se há mobilização da turma por fazer alguma festa ou ritual, aí nós organizamos (se a escola permitir); universidade, nós fazemos relatórios do estágio; escola, feita a avaliação em relação à participação, assiduidade, cumprimento de horários, desenvolvimento do trabalho. Isso é trazido para a universidade.	No contexto de professor de Educação Física, entrei na universidade me entendendo como militarista. Com o tempo, percebi que eu não me insiro em uma identidade única. Eu sou um pouco de cada contexto.	Cobrança desde o início, começamos a se impor; vamos se soltando, fazendo amizades, conhecendo pessoas que vão agregando; recebemos os atalhos; a universidade tem estágios não obrigatórios, poder entrar no mercado de trabalho desde o 1º semestre, você se constrói como professor.
<b>A2</b>	Através dos estágios obrigatórios e dos trabalhos de campo; observamos uma aula, na escola que escolhemos e fazemos um relatório.	Seriam basicamente os estágios obrigatórios, que são quatro.	Os estágios obrigatórios entre o 6º e o 7º semestre. Depende do aluno; as observações acontecem desde o 1º semestre.	Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.	<b>Negativos:</b> Tempo de estágio; tive uma visita do professor da disciplina e foi fraca, pois é rápida. <b>Positivos:</b> Experiência bacana; noção da realidade da escola; atuar em dupla facilitou; escolher a escola; reconhecimento dos alunos; percebemos como funciona uma aula	Avisamos os alunos e os pais (bilhete); último dia, propomos festa ou gincana; universidade apresentamos o relatório de atividades e rescisão; escola, entregamos o desligamento do estágio e avisamos que podem ter acesso ao projeto inicial e ao relatório; preenchamos planilha com a data e atividades.	Eu ainda não tenho perfil formado. Talvez inclinada mais para professora, do que para treinadora.	A mudança do currículo é uma coisa negativa; algumas disciplinas serem optativas, ou algumas terem maior carga horária que outras; ser formado não é garantia de nada; o aluno perde bastante com a mudança de currículo (diminui o tempo do curso e se perde em qualidade).
<b>A3</b>	Foi uma opção nos estágios obrigatórios. Ocorreu em torno do 6º ou 7º semestre, quando já estamos nos formando.	São os estágios. Nas disciplinas esportivas têm a observação de uma atividade na escola, para ver como é a aula.	Os estágios obrigatórios iniciam no 6º semestre; as observações nos desportos iniciam desde o 1º semestre.	Acontecem na Educação Infantil, no E. Fundamental e Médio. Achei legal a vivência E. Fundamental da EJA.	<b>Positivos:</b> foi bem tranquila a minha prática, porque eu já possuía experiência. <b>Negativos:</b> chegar à escola e ver que o professor não faz nada.	De uma hora para outra se encerra e após vamos sair; professor titular da turma não tem nada exigido. Alguns solicitam o relatório, mas a universidade não obriga. Se o professor se interessa, acontece, vai da vontade do acadêmico.	Trabalho na perspectiva de construção. Meu perfil é esse, de construir com os alunos. Vejo-me como professora de Educação Física, adoro trabalhar na escola.	O acolhimentos dos professores ,são tranquilos, dispostos a mudar, trocar ideias; os colegas, dispostos a aprender e fácil conviver; os funcionários são educados, um ajuda o outro; a instituição como um todo me acolheu.

## APÊNDICE C – Resumo Entrevista IES 2

Perguntas: <b>Caso 2</b>	Como ocorre chegada do acadêmico no contexto escolar durante o curso?	Quais as estratégias ou atividades utilizadas para a inserção do acadêmico?	Em que semestre do curso acontece?	Em que níveis de ensino (Educação Básica)?	Quais as principais dificuldades e os pontos positivos desse tipo de experiência?	Como ocorre a saída do acadêmico desse ambiente escolar?	“Identidade profissional” na formação inicial?	Aspectos que marcaram o seu processo de formação inicial?
<b>Acadêmico 1</b>	Disciplinas práticas; estágios; feito por conta do aluno.	Aulas para colegas de curso; algumas turmas com crianças vêm para a universidade; feita por conta do acadêmico.	Segundo e quinto semestre (estágios).	A maioria foi direcionada para o ensino fundamental, porém, ocorrem no ensino médio e séries iniciais.	<b>Positivos:</b> : <b>inserção na realidade da escola.</b> <b>Negativos:</b> pouco tempo que temos com a escola.	Comunicamos o professor titular na última aula e que não iremos mais; professor formador em um estágio pediu para entregar a avaliação dos alunos para o professor titular, não é uma norma da faculdade.	Educadora; isso eu adquiri através da experiência profissional e da faculdade	A Educação Física é uma área ampla; estou acabando a faculdade e existem alguns conteúdos que não me sinto segura em abordar.
<b>Acadêmico 2</b>	Disciplinas práticas.	Nós vamos atrás das escolas; pelas disciplinas práticas era escolhida uma turma que teria aula na universidade.	Em torno do quinto semestre.	Em todos os níveis.	<b>Positivos:</b> Hoje me sinto mais segura; em algumas escolas fui bem recebida, os professores de Educação Física me ajudaram. <b>Negativos:</b> má receptividade de algumas escolas e professores titulares; pouco tempo na escola.	Informo à turma que está acabando o ciclo; para a escola deixo uma cópia dos planos de aula, objetivos e fotos da turma; isso foi ideia minha.	Um profissional totalmente generalista, mas me vejo como professora de anos iniciais, professora de escola.	Um “bom professor”; gosto dos estágios; a Educação Física é desvalorizada pela universidade; falta de material didático como livros; amadurecimento dos acadêmicos
<b>Acadêmico 3</b>	Estágios e <i>jamborees</i> .	Estágios e <i>jamborees</i> (disciplinas práticas, ginástica e atividades circenses).	Estágios (quinto semestre) e <i>Jamboree</i> (a partir do primeiro).	Com Anos Iniciais, Ensino Fundamental e Médio.	Positivos: apego a turma; contato com equipe da escola; círculo de amizade; crescimento como profissionais e seres humanos; o trabalho reconhecido. Negativos: Resistência em obter o PPP e o Plano de Trabalho; desinteresse de alguns alunos e agressividade, falta de respeito (colegas); turmas difíceis de atuar; falta de materiais.	Terminado o estágio o professor titular retoma as suas atividades; tramites legais.	Eu acredito que o professor tem que ser um transferidor de conhecimento.	A escolha da profissão certa.

## APÊNDICE D – Resumo Entrevistas C1 e C2

Perguntas: Coordenadores	Como ocorre a inserção do acadêmico de licenciatura em Educação Física no território da escola durante a sua formação inicial?	Quais as estratégias de inserção utilizadas para a entrada do acadêmico no ambiente escolar pela universidade?	Em que período ou semestre do curso acontece?	De que forma ela acontece e em que níveis de ensino?	Como ocorre a saída do acadêmico desse ambiente escolar?	Aspectos que gostaria de destacar sobre o processo de formação inicial, sobretudo em termos da relação com o mundo da escola?
<b>Coordenador 1</b>	A partir de 2 caminhos; inserção obrigatória, que acontece nos estágios obrigatórios; e a inserção não obrigatória, onde qualquer acadêmico desde o 1º semestre pode experienciar em ambientes escolares o contato com o mundo do trabalho; disciplinas que exigem horas de prática induzindo o aluno a fazer observações de aulas em escolas.	Não conheço todas as estratégias; nos estágios obrigatórios os alunos vão preferencialmente para as escolas de São Leopoldo; eles fazem isso em dupla; e o PIBID.	Os alunos já tem a inserção no 1º semestre, com as horas práticas; os estágios não obrigatórios começam entre o 3º e 4º semestre. Como média, eles fazem o estágio a partir do 5º semestre.	Em todos os níveis (Anos Iniciais, Ensino Fundamental e Médio e inclusive a EJA).	O desligamento é formal da inserção. O aluno entra na escola através dos estágios não obrigatórios, esse desligamento ocorre quando termina o contrato de estágio. Os encerramentos se dão maneira abrupta, assim como é abrupta a entrada.	O desafio da IES é dialogar com o ambiente da escola; conhecemos pouco sobre ela; sabemos certas nuances; a universidade é preconceituosa e apressada; constituímos a formação inicial, damos o 1º contorno do professor. Ele vai se formar no ambiente escolar. O desafio é ter uma F.I. em diálogo com a F.C., a qual se apresenta na escola.
<b>Coordenador 2</b>	Vai para a escola ainda no 1º semestre, dependendo das disciplinas matriculadas. Nas práticas, o acadêmico desenvolve a parte pedagógica no contexto escolar. Nós temos quatro estágios, o I requer a análise crítica e da realidade, analisando todos os níveis da Educação Básica. No II se insere nos Anos Finais do E. Fundamental. O III no E. Médio e o IV os Anos Iniciais do E. Fundamental.	Para termos acadêmicos independentes, temos uma carta de apresentação, onde constam as informações gerais. Se necessário far-se-á contato telefônico ou iremos até à escola. Pedimos que ele vá até a escola e converse com a direção, o que facilita a sua vida por proximidade, interesse, pelo ano que ele estará inserido.	A Ginástica Escolar possui atividades práticas no 1º semestre. Através dela inicia o contato com a escola, claro não sairá de imediato para escola. 1º terá reflexão, estudo dos objetivos; o aluno é preparado pelo professor; existem possibilidades de estágios a partir do 1º semestre, mas isso não é comum. Começam a partir do 3º, 4º semestre com as disciplinas específicas.	Os estágios vão perpassar todos os níveis da Educação Básica. Não se esquecendo da possibilidade da EJA.	Disciplinas práticas, geralmente é feito um encontro no ginásio da universidade com jamborees. A proposta é permanecer um dia aplicando atividades. A saída se dá com materiais descritivos, fazendo reflexão sobre a interação prática, nos estágios basicamente. O dossiê que ele constrói tem poder de criticidade e apresenta a análise crítica da realidade, as estratégias metodológicas, os objetivos implícitos e o referencial teórico.	Preocupação do aluno tendo o 1º contato com o contexto escolar, mundo da escola, com a direção, professores, coordenação pedagógica e alunos. Imaginem se ele se depara com isso e fica em dúvida? Não ser um momento de terror. O melhor contexto é o da escola pública, que não possuem ginásio, quadra coberta, tem que adaptar a aula para uma sala fechada no dia de chuva, assim será mais próximo da realidade escolar.