

DANIEL MARCON

**A CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DA
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA
FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**FLORIANÓPOLIS – SC
2005**

**A CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DA
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA
FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

por

DANIEL MARCON

ORIENTADOR: JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO

**Dissertação Apresentada à Coordenadoria de Pós-Graduação em Educação Física
da Universidade Federal de Santa Catarina, como Requisito Parcial à Obtenção do
Título de Mestre em Educação Física**

**Florianópolis - SC
2005**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação: **A CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS
ATRAVÉS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Elaborada por: **Daniel Marcon**

e aprovada em 23/08/2005, por todos os membros a Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof. Dr Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador de Pós-graduação em Educação Física

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Prof. Dr. Viktor Shigunov

*Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto você.
Vocês são todos aprendizes, fazedores, professores.*

Richard Bach

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio à realização dessa investigação.

À Pró-reitoria de Graduação, Direção do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Chefia do Departamento de Educação Física e Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, por oportunizarem a realização dessa investigação na sua instituição.

Aos professores dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, pelo estímulo à realização dessa investigação.

Aos professores-formadores do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul participantes da investigação, pela dedicação em oferecer o maior número de informações sobre as disciplinas que ministram.

Aos estudantes-professores egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, por aceitarem prontamente participar dessa investigação.

Ao meu orientador, professor Juarez Vieira do Nascimento, pelo envolvimento com a realização dessa investigação e pelo comprometimento em realizar o melhor possível.

Aos professores membros da Banca Examinadora, por suas importantes contribuições em todas as etapas de realização dessa investigação.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, pela oportunidade de refletir sobre minha responsabilidade como professor.

Aos alunos do curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina pelo constante coleguismo e amizade.

Aos meus pais Nair e Joel, e meu irmão Samuel, por acreditarem, apoiarem e incentivarem sempre o meu trabalho.

À minha noiva Raquel, por todo companheirismo, amor e carinho dedicados a mim em todos os momentos.

A todos os amigos que acreditaram e contribuíram para o alcance desse objetivo.

RESUMO

A CONSTRUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A realização de atividades de prática pedagógica tem sido proposta na legislação sobre a formação de professores, por desempenhar um papel fundamental na construção de competências pedagógicas dos estudantes-professores, bem como na articulação adequada entre teoria e prática. No entanto, as investigações realizadas sobre esta temática não têm apresentado resultados satisfatórios sobre os aspectos intervenientes da sua operacionalização nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Nessa perspectiva, o presente estudo buscou identificar os elementos constituintes das atividades de prática como componente curricular que contribuem para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores na formação inicial em Educação Física. Optou-se pela realização de estudo de caso, com abordagem qualitativa dos dados, através de uma avaliação retrospectiva dos estudantes-professores sobre as práticas pedagógicas vivenciadas nas disciplinas desportivas na formação inicial. Participaram do estudo os dez professores-formadores responsáveis pelas disciplinas desportivas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul – RS, e dez estudantes-professores egressos desse curso. Os estudantes-professores foram escolhidos intencionalmente, entre aqueles que haviam participado de todas as modalidades de práticas pedagógicas e de acordo com o desempenho acadêmico no curso. Os instrumentos utilizados para a coleta das informações foram a análise documental e a entrevista, realizada tanto com os estudantes-professores, quanto com os professores-formadores. Na análise dos dados foram empregados os procedimentos de análise de conteúdo, bem como a triangulação, a partir da análise documental, das entrevistas e do referencial bibliográfico. A apresentação e análise das informações concentrou-se sobre as seguintes categorias de análise: ministrar aulas para os colegas: as práticas pedagógicas entre os estudantes-professores; práticas pedagógicas com alunos da comunidade na formação dos estudantes-professores; e relação teoria e prática nas práticas pedagógicas com os colegas e com a comunidade. O estudo evidenciou a importância da realização das atividades práticas para a formação dos professores, tanto as práticas desportivas, quanto, e fundamentalmente, as práticas pedagógicas, desenvolvidas com os colegas e, principalmente, com os alunos da comunidade. A realização do planejamento das aulas, a possibilidade de aproximação do contexto escolar, o acompanhamento do professor-formador, as reflexões e os debates sobre a prática pedagógica, a inserção lenta e gradativa no mundo da docência, como preparação para os Estágios Supervisionados, e a descoberta da vocação para ser professor foram considerados os elementos constituintes da prática como componente curricular que mais contribuem para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes-professores. A partir dessa investigação, sugere-se o aprofundamento dos estudos sobre as práticas pedagógicas, através da realização de pesquisas no ambiente natural e por um período prolongado, visando elucidar os elementos intervenientes no processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial em Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física, formação de professores, prática pedagógica, competências pedagógicas.

ABSTRACT**THE FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCES THROUGH PRACTICE AS A CURRICULAR COMPONENT IN THE INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION**

The use of activities from pedagogical practices has been proposed in the law about teacher training, as it plays a fundamental role in the formation of pedagogical competences of student-teachers (students in teacher training), as well as in the adequate handling of theory and practice. However, the studies done on this theme have not presented satisfactory results about the intervening aspects of its operation in Physical Education degree courses. From this perspective, the current study aims at identifying the pertaining elements of activities from pedagogical practices as curricular components which contribute to the formation of pedagogical competences for the student-teachers during the initial training in Physical Education. The use of study cases was chosen, with a qualitative approach to the data, though a retrospective assessment of the pedagogical practices experienced in sports modules during the initial training. Ten teacher-trainers responsible for the sports modules in the Physical Education degree course at the University of Caxias do Sul (Universidade de Caxias do Sul) - RS and ten graduate student-teachers participated in the study. The student-teachers were intentionally chosen among those who had participated in all the pedagogical practices and according to their academic performances. The tools used for the gathering of information were document analysis and interviews done with the student-teachers and the teacher-trainer. The procure of analysis of content were used in the analysis of the data as well as the combined analysis of the documents, interviews and biographical references. The presentation and analysis of information focused on the following analytical categories: giving classes to colleagues; pedagogical practices among student-teachers; pedagogical practices with students in the community in teacher-training; relationship between theory and practice in the pedagogical practices with colleagues and the community. This study showed the important of doing practical activities in the training of teachers, both the sports activities and, fundamentally, the pedagogical practices done with colleagues and mainly in the community. The planing of classes, the possibility of closeness to the school context, the follow-up from the teacher-trainer, the reflections and discussions on the pedagogical practices, the slow and gradual participation in the teaching world as a preparation for the supervised placements, and the discovery of a teaching vocation were all considered the constituent elements of practice as the curricular components which most contribute to the development of pedagogical competence of the student-teacher. From this investigation it is proposed the occurrence of deeper studies about the pedagogical practices, through research done in the natural environment and for a lengthy period, aiming at clarifying the intervening elements in the process of forming the pedagogical knowledge of the content during the initial training in Physical Education.

Key Words: Physical Education, teacher training, pedagogical practices, pedagogical competences.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	XI
LISTA DE FIGURAS	XII
LISTA DE QUADROS	XIII
CAPÍTULO I.....	14
INTRODUÇÃO	14
1.1. Apresentação.....	14
1.2. O problema e sua importância.....	16
1.3. Questões a investigar	18
1.4. Objetivo.....	19
1.5. Definição de termos.....	19
CAPÍTULO II.....	21
REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1. Competências específicas do professor de Educação Física.....	21
2.1.1. Participação do professor de Educação Física na construção da identidade social: uma questão de competência?	21
2.1.2. Competências necessárias para a atuação docente em Educação Física.....	24
2.2. Modelos de formação em alternância em Educação Física.....	32
2.2.1. Histórico e caracterização dos modelos de formação em alternância	32
2.2.2. Descrição dos modelos de formação em alternância.....	37
2.2.2.1. Alternância implícita	37
2.2.2.2. Estágios de inserção	38
2.2.2.3. Estágios de aplicação prática de conhecimentos	39
2.2.2.4. Alternância justaposta	39
2.2.2.5. Alternância por associação/ articulação de componentes.....	41
2.2.2.6. Alternância interativa.....	42
2.3. Participação e aplicabilidade dos modelos de alternância na formação inicial em Educação Física.....	43
2.2.3.1. Monitorias	44
2.2.3.2. Extensão universitária	45
2.2.3.3. Práticas pedagógicas realizadas nas disciplinas	47
2.2.3.4. Práticas de Ensino e Estágio Profissional Curricular	49
2.2.3.5. Atuação profissional paralela	49
2.3. Práticas pedagógicas na formação inicial em Educação Física	50
2.3.1. Interpretando e contextualizando as atividades de prática pedagógica.....	52
2.3.2. Construção e o desenvolvimento das competências pedagógicas em Educação Física através das práticas pedagógicas	56
CAPÍTULO III.....	60
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
3.1. Caracterização do estudo.....	60
3.2. A pesquisa qualitativa.....	60
3.3. O estudo de caso.....	62
3.4. Critérios para a seleção da instituição.....	64
3.4.1. A escolha da Universidade de Caxias do Sul.....	64
3.4.2. Características do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul	65
3.4.3. A relação do pesquisador com a Universidade de Caxias do Sul.....	67

3.5. Critérios para a seleção dos participantes	69
3.5.1. Seleção dos estudantes-professores egressos	69
3.5.2. Seleção dos professores-formadores	74
3.6. Instrumentos para a coleta de informações	75
3.6.1. Análise documental	76
3.6.2. Entrevista	78
3.6.2.1. Entrevista com os estudantes-professores	80
3.6.2.2. A entrevista com os professores-formadores	88
3.7. Análise das informações	91
3.7.1. O estudo preliminar	91
3.7.1.1. A seleção dos participantes	93
3.7.1.2. Realização do estudo preliminar	95
3.7.1.3. Reflexões a partir do estudo preliminar e sua influência na realização da pesquisa propriamente dita	96
3.7.2. Os participantes da pesquisa	97
3.7.3. Descrição da realização das entrevistas	99
3.7.4. Procedimentos para a análise das informações	100
Categorias de análise	103
CAPÍTULO IV	105
ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	105
4.1. Ministras aulas para os colegas: as práticas pedagógicas entre os estudantes-professores	106
4.1.1. Objetivos com a realização de práticas pedagógicas entre os estudantes-professores	110
4.1.2. Influência dos próprios colegas durante as práticas pedagógicas entre os estudantes- professores	114
4.1.3. Distância das práticas pedagógicas entre os estudantes-professores e a realidade escolar	117
4.1.4. Importância da prática pedagógica entre os estudantes-professores para sua formação profissional	122
4.1.5. Considerações a respeito da possibilidade de os estudantes-professores ministrarem aulas para seus colegas	123
4.2. Práticas pedagógicas com alunos da comunidade na formação dos estudantes-professores	125
4.2.1. Aproximação com a realidade através das práticas pedagógicas com a comunidade	128
4.2.2. Estruturação das práticas pedagógicas com a comunidade	131
4.2.3. Tenho que dar aula para alunos da comunidade: e agora?	133
4.2.4. Expectativas dos professores-formadores com práticas pedagógicas na comunidade	137
4.2.5. Características das práticas pedagógicas com a comunidade	140
4.2.6. Importância do contato com a comunidade através das práticas pedagógicas	143
4.2.7. Reflexões a partir das práticas pedagógicas com alunos da comunidade	150
4.3. Relação teoria e prática nas práticas pedagógicas com os colegas e com a comunidade	151
4.3.1. Evolução das competências pedagógicas através das práticas pedagógicas com a comunidade	153
4.3.2. Dos estudos teóricos para a prática pedagógica	156
4.3.3. Processo de construção e planejamento das práticas pedagógicas	159
4.3.4. Conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo	164
4.3.5. Participação dos professores-formadores nas práticas pedagógicas	170
4.3.6. Processo de reflexão e análise a partir das práticas pedagógicas	176
4.3.7. Percepções gerais sobre a relação teoria e prática nas práticas pedagógicas	184
CAPÍTULO V	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
5.1. Evidências do estudo	188

5.2. Contribuições do estudo	195
5.3. Sugestões	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	200
ANEXOS.....	207

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	208
Seleção dos participantes segundo o critério de “experiência com a prática desportiva”	208
Anexo 2	210
Seleção dos participantes segundo o critério de “experiência extracurricular com a docência anterior ao curso”	210
Anexo 3	212
Seleção dos participantes segundo o critério de “experiência extracurricular com a docência durante o curso”	212
Anexo 4	214
Seleção dos participantes: Cálculo do Desempenho no Curso	214
Anexo 5	216
Seleção dos participantes: Sorteio nos Três Grupos	216
Anexo 6	218
Autorização do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade de Caxias do Sul para a Realização da Pesquisa	218
Anexo 7	220
Autorização do Departamento de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul para a Realização da Pesquisa	220
Anexo 8	222
Guia para a estruturação dos roteiros das entrevistas	222
Anexo 9	224
Roteiro da Entrevista para os Estudantes-professores Egressos	224
Anexo 10	227
Roteiro da Entrevista para os Professores-formadores	227
Anexo 11	230
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	230
Anexo 12	232
Tempo de Transcrição e Características das Entrevistas	232
Anexo 13	234
Transcrição da Entrevista com a Estudante-professora Ana (16/09/2004)	234
Anexo 14	251
Unidades de Significado	251
Anexo 15	276
Carta de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos	276

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre as práticas pedagógicas e a construção dos conhecimentos na formação inicial de professores de Educação Física.....	32
Figura 2 – Alternância implícita.....	38
Figura 3 – Estágios de inserção.....	39
Figura 4 – Estágio de aplicação prática de conhecimentos.....	39
Figura 5 – Alternância justaposta.....	41
Figura 6 – Alternância por associação/articulação de componentes.....	42
Figura 7 – Alternância interativa.....	42
Figura 8: Fórmula para o cálculo do Desempenho no Curso (DC).....	73
Figura 9: Descrição dos procedimentos para a seleção dos estudantes-professores com base no Desempenho no Curso (DC).....	74
Figura 10: Relação entre os conteúdos teóricos e as práticas desportiva e pedagógica nos cursos de formação de professores de Educação Física.....	107
Figura 11: Relação entre os momentos de reflexão nas práticas pedagógicas.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre os elementos formativos responsáveis pela construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores na formação inicial em Educação Física	31
Quadro 2 – Classificação das possibilidades de intervenção prática	50
Quadro 3 – Experiência com a prática desportiva	71
Quadro 4 – Experiência extracurricular com a docência anterior ao curso	71
Quadro 5 – Experiência extracurricular com a docência durante o curso	73
Quadro 6 – Categorias de análise do estudo.....	103

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação

O tema referente às competências profissionais não é original. Desde as primeiras reflexões acerca das questões das competências na formação dos professores, autores como Perrenoud (2000, 2002b), Crum (2000), Tardif e Geuthier (2001) e Rios (2002), têm se debruçado sobre esta temática, investindo anos em estudos e investigações no intuito de melhor compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem, dissecando o corpo de conhecimentos, saberes, ações, pensamentos, intenções e reflexões que o compõem.

Oriundos de diversas vertentes, sejam elas teóricas ou práticas, conservadoras ou transformadoras, quantitativas ou qualitativas, esses autores analisam, interpretam e propõem distintos pontos de vista sobre a questão das competências, seguindo as especificidades de suas respectivas origens e formações. Em muitos casos, as considerações e proposições dão lugar a reiterados questionamentos, evidenciando a amplitude de sua complexidade e importância para a formação de professores, e a necessidade constante de retomar as discussões a seu respeito.

Compartilhando com o pensamento de Tardif e Geuthier (2001), afirma-se que se aventurar por esses caminhos é uma “empreitada cheia de emboscadas”. Além do mais, “ninguém é capaz de produzir uma definição do saber que satisfaça a todos, pois ninguém sabe cientificamente ou de maneira certa o que é um saber” (p. 191). Poderia ser dito ainda que expressões como: conhecimento, formação, profissional, atitudes, competências, habilidades, assim como o próprio saber, entre outras, continuam em busca de uma definição, e muitas vezes são utilizadas como sinônimos (Rios, 2002).

Ao mesmo tempo em que se caminha em busca da elucidação do processo de construção de competências, pesquisadores, estudiosos, professores e demais envolvidos nessa árdua tarefa rumam por um caminho que, apesar de ter sido amplamente trilhado até hoje, continua novo e surpreendente, pois segue em pleno processo de evolução e transformação.

Ao analisar a relação entre as competências e a formação de professores, bem como ao refletir sobre sua originalidade ou novidade, Rios (2002) questiona se “é algo

original, que implica avanços na reflexão e na prática”, ou se “é uma novidade, que precisa ser submetida à reflexão crítica dos educadores” (p. 158).

A Resolução 01/02, do Conselho Nacional de Educação (CNE), referindo-se à formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, diz que para o desenvolvimento das competências exige-se que a formação inicial contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor (Resolução CNE/CP 01/02, Art. 5º, p. 2).

Ao apresentar detalhes sobre o desenvolvimento das competências, o CNE, na Resolução 07/04, que se reporta à formação de profissionais de Educação Física, propõe que a formação do graduado precisa ser “concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando à aquisição e [ao] desenvolvimento de competências e habilidades” (p. 2). Para exemplificar essas “competências”, são utilizados, como se fossem seus sinônimos, termos como “dominar conhecimentos; pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente; participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multidisciplinares; diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas; conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias; acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física; utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação” (Resolução CNE/CES 07/04, Art. 6º, p. 18).

De acordo com Rios (2002), o que se constata, nesse tipo de proposta,

é uma espécie de ‘alargamento’ da extensão do termo, isto é, usa-se a palavra competência para designar uma multiplicidade de objetos/conceitos. Isto reduz a sua compreensão, deixando-nos de frente a uma questão que não é apenas de caráter lógico, de terminologia, mas que envolve efetivamente o sentido da formação e da prática dos professores (p. 159).

Em outro momento, no Parecer 058/04, do CNE, as competências, juntamente com teorias, experiências, habilidades e atitudes, são formadas a partir da construção de conhecimentos significativos que possibilitem a transformação da compreensão sobre o mundo vivido (Parecer CNE/CES 058/04, p. 7). Nesse caso, as competências podem ser interpretadas como sinônimos de experiências, de habilidades e de atitudes, como se todas constituíssem um mesmo rol de características do professor. Além disso, a construção das competências está na dependência da aquisição de uma gama de conhecimentos previamente estabelecidos, que, ao final do processo, garantirá a própria competência ao professor.

Ao refletir a respeito das proposições feitas, tanto na literatura específica da área quanto na sua legislação pertinente, Rios (2002) indaga o leitor, perguntando: “será que não se está falando dos saberes necessários ao trabalho que se quer de boa qualidade?”

Ou das habilidades e capacidades requeridas para desempenhar de maneira correta o seu papel profissional?”, e que em conjunto construiriam as competências? (p. 161).

Além disso, “nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza” (Perrenoud, 2000, p. 14).

Considerando todos esses aspectos, e reconhecendo a relevância do assunto em qualquer tempo, não se teve a pretensão de responder à questão: quais são as competências necessárias para a atuação docente?, muito menos de esgotar o tema referente à formação de professores. Também não se teve a intenção de estabelecer um consenso a respeito da questão das competências ou das práticas pedagógicas.

Entretanto, na análise que segue, foram discutidos alguns dos aspectos intervenientes na formação dos professores de Educação Física, mais especificamente, quais são os elementos constituintes das práticas como componente curricular que mais contribuem para esse processo, e a sua participação na construção das competências pedagógicas dos estudantes.

1.2. O problema e sua importância

Tomando como referência os aspectos apresentados anteriormente, e considerando a importância do tema para a formação de professores, tornou-se necessário aprofundar os estudos sobre os aspectos que intervêm na formação inicial em Educação Física, mais especificamente, no que concerne à participação das atividades de prática como componente curricular na formação profissional dos estudantes-professores.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Licenciatura plena em Educação Física, a formação inicial “deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular”, sendo contemplada no projeto pedagógico e vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso (CNE/CES 07/04, art.10, p.4).

Para isso, as práticas como componente curricular podem estar inseridas e explicitadas no “contexto programático das diferentes unidades de conhecimento constitutivas da organização curricular do curso”, ou podem “ser viabilizadas sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização que permitam aos(as) graduandos(as) vivenciarem o nexos entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade do conhecimento” (CNE/CES 058/04, p. 13).

Independentemente das características organizacionais adotadas para a implementação das práticas como componente curricular, espera-se que seja oferecida aos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física a possibilidade de

intervenção didático-pedagógica, e a vivência de experiências docentes diversificadas que favoreçam a construção de suas competências pedagógicas e o encantamento com a profissão docente.

Ressaltando a importância da realização de atividades docentes no decorrer dos cursos de Licenciatura, Crum (2000) afirma que “a formação no âmbito do domínio pedagógico do conteúdo é definitivamente a competência essencial para o professor de Educação Física” (p. 67). Da mesma forma, autores como Bento (1991), Nascimento (1998), Perrenoud et al. (2001), Charlier (2001) e Altet (2001) demonstram posicionamento favorável ao desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos como um dos alicerces principais da formação inicial, os quais influenciam diretamente na atuação futura do professor.

Paralelamente a esse suporte teórico, surgem questionamentos advindos de experiências práticas vividas pelo autor nos quatro anos em que ministrou a disciplina de Natação no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul. Durante esse período, além de estudos teóricos e atividades de prática desportiva, foram realizadas práticas pedagógicas com os estudantes do curso com a participação da comunidade. Para o desenvolvimento dessas atividades, seguia-se uma estrutura que envolvia estudos teóricos, debates e trabalhos em grupo, preparação de aulas, aplicação prática entre os colegas e com a comunidade, bem como momentos de reflexão a seu respeito.

A partir das reflexões sobre as atividades de prática pedagógica realizadas com essas características, surgiu a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre esse contexto, de maneira que fossem esclarecidos os seus aspectos constituintes, e que determinam o alcance dos objetivos para a formação dos professores.

Esse foi, portanto, o caminho trilhado para a delimitação do problema de pesquisa que norteou o presente estudo, e que foi formulado da seguinte maneira:

Quais os elementos constituintes das atividades de prática como componente curricular que mais auxiliam na construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores do curso de Licenciatura em Educação Física?

Acredita-se que com base nos resultados obtidos nessa pesquisa, os professores-formadores responsáveis pelas disciplinas práticas dos cursos de formação de professores de Educação Física poderão planejar, organizar e implementar atividades de prática pedagógica com essas características, visando a uma formação inicial voltada para a construção das competências pedagógicas dos estudantes universitários.

1.3. Questões a investigar

Inicialmente, é importante destacar que a pesquisa qualitativa não tem como princípio o estabelecimento de hipóteses que nortearão a sua construção (Lüdke e André, 1986; Thomas e Nelson, 2002).

Conforme explicam Lüdke e André (1986), “o fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados” (p. 13). Dessa forma, o objetivo neste momento não é determinar hipóteses rígidas e estanques que, por si próprias, determinem os rumos da pesquisa.

Em pesquisa qualitativa é fundamental que sejam consideradas a dinamicidade dos acontecimentos no seu processo de construção, e as especificidades dos sujeitos por ela investigados, o que lhe confere uma característica aberta e flexível. Como afirmam Thomas e Nelson (2002), a pesquisa qualitativa “progride em um processo indutivo no desenvolvimento de hipóteses e teorias à medida que os dados são descobertos” (p. 36), o que demonstra a necessidade da adoção de proposições flexíveis para os objetivos iniciais. Além disso, o pesquisador qualitativo precisa estar consciente de que poderão ocorrer alterações nessas proposições iniciais, que estarão na dependência do processo de coleta das informações e do ambiente em que for realizada (Lüdke e André, 1986).

Apesar de admitirem a formulação de hipóteses, quando dizem que “a pesquisa qualitativa usualmente constrói hipóteses e teorias de uma maneira indutiva, isto é, como resultado das observações” (Thomas e Nelson, 2002, p. 324), acredita-se que os autores se refiram, nesse caso, mais às questões a investigar do que às hipóteses propriamente ditas. Ao mesmo tempo, sugerem que essas questões a investigar surgem a partir do contato do pesquisador com o próprio contexto a ser pesquisado.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) reforçam a perspectiva de “construção indutiva” das pesquisas qualitativas, revelando que “trabalhar de forma altamente indutiva, deixando que o design e a teoria emergam dos dados, é difícil até mesmo para pesquisadores experientes”. Nesse norte, recomendam que “quanto menos experiente for o pesquisador, mais ele precisará de um planejamento cuidadoso, sob pena de se perder num emaranhado de dados dos quais não conseguirá extrair qualquer significado” (p. 148).

Além disso, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) sugerem que, nas pesquisas de caráter qualitativo, o pesquisador se aproxime do objeto de estudo em uma fase anterior à estruturação da pesquisa, o que permite a definição de “pelo menos algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação dessas questões” (p. 148).

Considerando esses aspectos referentes a pesquisas qualitativas, fundamentalmente no que diz respeito à proposição inicial de questões de referência, e a partir dos referenciais bibliográficos e das experiências do autor com as atividades de prática pedagógica, formularam-se as seguintes questões a investigar:

a) A oportunidade de passar do papel de estudante-professor para o de professor-estudante, nas práticas pedagógicas, contribui para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores?

b) O contato direto dos estudantes-professores com os alunos durante as práticas pedagógicas auxilia na construção de suas competências pedagógicas?

c) A aproximação da teoria com a prática, proporcionada pelas práticas pedagógicas através da solução de situações-problema, contribui para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores?

1.4. Objetivo

Identificar os elementos constituintes das atividades de prática como componente curricular das disciplinas desportivas que contribuem para a construção de competências pedagógicas de estudantes-professores do curso de Licenciatura em Educação Física.

1.5. Definição de termos

Na literatura que trata da questão da formação de professores, é possível encontrar grande quantidade de informações proveniente de diferentes áreas, assim como uma diversidade de termos empregados para se dirigir aos próprios professores, e, principalmente, às suas competências. Diante disso, tornou-se necessário esclarecer algumas das terminologias que foram utilizadas no decorrer desse texto.

Considerando a abordagem em relação aos professores e às suas competências, e, fundamentalmente, ao processo de formação inicial, a expressão estudantes-professores foi utilizada para fazer referência a alunos dos cursos de Licenciatura, ou dos cursos superiores de formação de professores, de universidades e faculdades, que estão estudando e se preparando para o exercício da docência.

Na análise dos dados, a palavra egressos foi suprimida para evitar a repetição excessiva no texto, bem como destacar a avaliação retrospectiva dos estudantes-professores sobre a sua formação inicial.

Como o referencial orientador desta pesquisa foi formado pelas atividades de prática como componente curricular realizadas durante a formação inicial, principalmente aquelas desenvolvidas em integração com a comunidade, o termo alunos foi utilizado para se reportar às crianças e aos adolescentes (clientela) que participam dessas

práticas, provenientes de escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio da cidade de Caxias do Sul – RS e região.

Entretanto, na análise dos dados, o vocábulo alunos foi utilizado algumas vezes pelos professores-formadores, referindo-se aos seus próprios alunos, os estudantes-professores egressos.

Além disso, os professores-formadores foram considerados os docentes do ensino superior, que atuam diretamente com a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

A expressão competências pedagógicas foi utilizada quando se desejava fazer menção às habilidades, conhecimentos, atitudes e valores do professor em sala de aula, como por exemplo, a forma de organização da sua turma, os critérios para escolher os conteúdos e as estratégias que utiliza para implementar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a competência pedagógica está ligada especificamente com a docência, com o contato direto entre o professor e seus alunos.

A partir dos aspectos apresentados anteriormente, no que diz respeito às “práticas como componente curricular”, percebe-se uma ampla gama de possibilidades de intervenção. Entretanto, no decorrer desse trabalho foram consideradas exclusivamente aquelas atividades de caráter teórico-prático que se reportam às estratégias didático-pedagógicas que envolvem a atuação docente (experiência de ensino). Sendo assim, expressões como prática como componente curricular e práticas pedagógicas foram utilizadas para fazer referência a atividades com essas características e objetivos.

Por competências profissionais subentende-se o conjunto de conhecimentos, as atitudes e as habilidades que qualquer profissional, seja ele professor, ou não, utiliza durante a realização de suas tarefas profissionais, tanto aquelas ligadas diretamente com a execução de suas funções quanto aquelas relacionadas com o contexto no qual está inserida a profissão, como a relação social com os colegas de trabalho e com a sociedade, com o caráter técnico, teórico ou prático que a profissão exija e com os objetivos que se pretende alcançar, desde a fabricação de algum produto até o aprendizado de um aluno.

Finalmente, o profissional foi considerado, justamente, aquele indivíduo de quem se espera que apresente as competências profissionais, independentemente de sua área de atuação ou ramo profissional, podendo ser, tanto um professor quanto um comerciante, um empresário, um operário ou um médico, por exemplo.

Feitas essas considerações iniciais, parte-se neste momento para a discussão a respeito da inter-relação entre todos esses componentes no processo de formação inicial de professores de Educação Física.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Competências específicas do professor de Educação Física

2.1.1. Participação do professor de Educação Física na construção da identidade social: uma questão de competência?

Para que seja possível desenvolver uma discussão aprofundada sobre a questão da formação das competências necessárias para a atuação docente dos professores de Educação Física, torna-se imprescindível a consideração e análise das condições culturais e sociais intervenientes nesse processo, que permeiam e orientam o meio acadêmico e que, conseqüentemente, determinam os objetivos a serem alcançados para a formação dos alunos nas escolas.

A inserção de crianças e adolescentes no ambiente escolar está intimamente atrelada a objetivos que visam à construção dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias para que participem ativa e criticamente da transformação da sociedade. Dessa forma, além de estarem direcionados para a formação de uma cultura geral de movimento, os objetivos dos professores de Educação Física também estão voltados para a intervenção social, que inicia, evidentemente, com a formação de cada um de seus alunos.

Apesar de o ensino de Educação Física na escola buscar o alcance desses objetivos, a estrutura organizacional do sistema escolar apresenta-se extremamente flexível, sem uma orientação clara e reguladora, permitindo que escolas e professores de Educação Física tenham liberdade de decidir os conteúdos e as estratégias a serem utilizadas em suas aulas.

Altet (2001) relata que a partir das reformulações ocorridas na lei francesa em 1989, referente à formação de professores, a interpretação da sociedade a seu respeito se alterou, e sua atuação passou a ser considerada como uma verdadeira profissão, adquirindo respeito e reconhecimento. Os professores formados desde então se tornaram “profissionais do ensino e da aprendizagem”, formados pela apropriação de competências necessárias ao ato de ensinar, e não apenas ao domínio de conteúdos de ensino, como acontecia nos sistemas de formação anteriores” (p. 23).

Através desse exemplo, pode-se constatar que a regulamentação da formação inicial dos professores, por meio da estruturação de referenciais orientadores e do estabelecimento de objetivos comuns aos cursos, teve como conseqüências a elevação da qualidade do ensino e o reconhecimento dos professores, no contexto específico da sociedade francesa.

Portanto, é importante que sejam considerados os aspectos que a profissão e a sociedade esperam da atuação do profissional, para que se possa traçar o perfil das competências profissionalmente desejadas e socialmente requeridas.

Em contrapartida, Baillauquès (2001) questiona sobre até que ponto a definição das competências do professor, que passa por um modelo esperado, desejado, buscado e visado, é realmente reconhecida, aceita e válida social e profissionalmente.

Apesar da indagação referente à sua validade, interpreta-se como fundamental a estruturação de referenciais orientadores para a formação de professores, sem os quais, cada programa de formação seguiria seus próprios princípios e teria seus objetivos particulares, o que tornaria questionáveis as características profissionais e sociais construídas a partir de então. Acredita-se que serão nesses ideais de profissional que os cursos de formação inicial de professores se apoiarão, tendo assim, maior clareza a respeito dos objetivos a serem alcançados e das estratégias a serem utilizadas na formação.

Mais importante ainda será a utilização desses parâmetros norteadores para a elaboração de projetos pedagógicos, para a estruturação de currículos e para a determinação de objetivos e de estratégias, visando ao desenvolvimento de competências profissionais com os estudantes envolvidos. Somente a partir do estabelecimento desse perfil profissional, ou do esclarecimento dos objetivos e princípios de ética propostos para a profissão, poderá ser idealizado o professor a ser formado ao final de qualquer processo de ensino-aprendizagem, por qualquer curso de formação inicial (Perrenoud, 2000; Perrenoud et al. 2001).

Referindo-se a uma formação articulada ao projeto pedagógico das instituições, Charlier (2001) explicita a necessidade de que sejam estabelecidas as competências profissionais requeridas para que o professor seja admitido na escola. Nas palavras do autor, “não se trata de uma correspondência mecânica entre o papel e as competências” (p. 101). É sugerido então que se aposte nas “qualificações-chave” (p. 101), como a adaptabilidade, a flexibilidade, a gestão de riscos, de incertezas, e nas competências técnicas de como gerir um grupo, animar uma discussão, definir, desenvolver e avaliar projetos, entre outros.

Ao mesmo tempo em que se compartilha a opinião de Charlier, quando aborda a questão das “qualificações-chave”, não se pretende propor a utilização de modelos

fechados e padronizados de aplicação dos conteúdos e das metodologias para a formação inicial em Educação Física. Entretanto, busca-se a proposição de referenciais orientadores, ou “qualificações-chave”, que permitam aos estudantes-professores conhecer quais são as características que devem apresentar como profissionais, além de saber quais são os conteúdos e as estratégias pedagógicas mais apropriados para serem utilizadas em situações particulares de ensino, adequadas às suas realidades específicas, e que atinjam seus objetivos. A partir da construção e implementação de tais referenciais, haverá maior clareza a respeito das competências profissionais a serem desenvolvidas com os estudantes-professores na formação inicial em Educação Física, e que serão fundamentais para sua atuação profissional futura (Nascimento, 2002).

Da forma liberal como se encontram essas orientações atualmente, pretende-se que os professores de Educação Física empreguem um repertório de técnicas construídas através de experiências baseadas no ensaio e erro com seus alunos. Além disso, espera-se que tenham conhecimento dos valores e dos objetivos educacionais e que possuam a competência e o discernimento para decidir quando e como aplicar tais técnicas, sem um embasamento que lhes permita uma formação voltada para esses fins (Crum, 2000).

Na atual conjectura em que se apresenta a Educação Física escolar, observam-se vários aspectos que orientam, e que, muitas vezes, também determinam a atuação do professor na escola, podendo restringir sua área de abrangência em virtude de fatores sociais, políticos e culturais. Crum (2000) apresenta três conjuntos de fatores que influenciam na atuação do professor de Educação Física, e que podem ser analisadas sob o prisma da própria formação inicial.

Primeiramente, refere-se às orientações das práticas desportivas como técnica, que refletem interesses ideológicos, políticos e econômicos. Esses, por sua vez, são responsáveis por ditar o ritmo das transformações pelas quais passa a Educação Física constantemente, determinando modismos que atendem ao sistema capitalista e contribuem para a falta de identidade da profissão, fazendo com que os profissionais da área tenham inúmeras e distorcidas interpretações a seu respeito (Coelho Filho, 1997).

Além disso, é destacado, a exemplo de autores como Bento (1991) e Carreiro da Costa (1994), que as aulas de Educação Física refletem as transformações educacionais de uma cultura desportiva caracterizada pela competição, desigualdade de oportunidades, exclusão, violência e riscos para a saúde e para o ambiente.

Finalmente, salienta que existem inúmeros modelos que orientam a prática profissional em Educação Física, gerando a necessidade de que cada professor descubra o “seu próprio caminho no meio da confusão acerca dos fundamentos, dos

objetivos e do conteúdo da Educação Física como disciplina curricular” (Crum, 2000, p. 65).

Com base nessa realidade, e nos aspectos apresentados pelos autores, observa-se que a Educação Física necessita de profissionais reflexivos e competentes a ponto de saber analisar e compreender criticamente a diversidade das manifestações culturais do movimento, posicionando-se coerentemente a respeito da importância de sua inclusão, ou não, no currículo de Educação Física; de contextualizar o ensino da Educação Física, interagindo com as transformações sociais e culturais, mas mantendo claros os valores e objetivos que a orientam; de “transformar o conhecimento sobre desporto e movimento, competências, desempenhos motores, atitudes e valores, em representações e ações pedagógicas através da estruturação e modificação de situações de aprendizagem e através de instrução e feedback” (Crum, 2000, p. 66); e, finalmente, ter um posicionamento crítico sobre sua atuação profissional, avaliando constantemente a sua própria prática pedagógica.

Tendo em vista a formação de profissionais com essas competências, é imperioso que a formação inicial dos professores de Educação Física considere, de forma muito especial, o contexto para o qual os estudantes-professores estão sendo preparados, com sua ampla gama de possibilidades e a permanente mudança dos interesses e comportamentos sociais. Diante dessa realidade, não são admitidos modismos conceituais e receitas pedagógicas. As escolas necessitam de professores que dominem as competências fundamentais para a sua atuação docente de forma íntegra e responsável, e que sejam capazes de adaptar a sua prática pedagógica às constantes mutações da sociedade, sempre com o foco centrado na razão da sua existência como professor, que se resume na elevação dos níveis intelectuais, culturais e sociais de seus alunos e, conseqüentemente, da sociedade.

2.1.2. Competências necessárias para a atuação docente em Educação Física

Em diversas profissões, de maneira geral, pode ser considerado um profissional competente aquele que desempenha suas tarefas de maneira correta e eficiente, dependendo menor tempo e recursos possíveis na busca de rendimento e produtividade. Na definição do termo competência, constata-se a existência de uma crítica aos seus pressupostos básicos, principalmente de sua preocupação com o produto, com o resultado final de sua intervenção (Nascimento, 1998).

Mesmo se for observado somente o resultado final da atuação de um profissional, é necessário considerar que, para a fabricação de qualquer produto, é inevitável que o profissional faça uso de um “processo de racionalização dos conhecimentos postos em

ação”, de um conjunto de conhecimentos teóricos sobre a sua área, e de “práticas eficazes em uma determinada situação”, ou seja, as ações para colocar em prática os conhecimentos teóricos (Altet, 2001, p. 25). Entretanto, analisar a competência de um profissional somente pelo produto de seu trabalho, pelo que ele pode produzir, é um ato de reducionismo diante da imensa contribuição que ele pode oferecer à sociedade.

Diante desses aspectos, Perrenoud et al. (2001) considera profissional competente aquele que é capaz de

analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura; optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas; escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo; adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência; analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados; enfim, aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira (p. 12).

Ou ainda, de forma resumida, “é a capacidade de mobiliza diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p. 15).

Dessa forma, para que se possa realizar uma descrição das competências necessárias para que um professor atue na docência, ministrando aulas para seus alunos, é inadmissível que seja considerada somente a sua capacidade de produção, como um critério quantitativo, rígido e estanque, a exemplo do que muitas vezes ocorre. Conforme afirma Perrenoud et al. (2001), “o profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos, mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação” (p. 12).

Abordando também o tema referente ao professor profissional, Charlier (2001) o define como um formador que, em função de um projeto de formação explícito¹, “leva em conta de maneira deliberada o maior número de parâmetros possível da situação de formação considerada”, articulando-os entre si de maneira crítica; “considera uma ou várias possibilidades de condutas e toma decisões de planejamento de sua ação”, colocando-as “em prática em situações concretas e recorre a rotinas para assegurar a eficácia de sua ação; ajusta sua ação de imediato se perceber que isto é necessário”, experimentando novas condutas; e “tira lições da sua prática”, formulando novos esquemas de ação para serem utilizados posteriormente em outra situação de ensino (p. 88).

Para Rios (2002), a “docência competente mescla técnica e sensibilidade orientadas por determinados princípios”, que são encontrados num “espaço ético-político” (p. 166). Para a autora, as primeiras definições do termo competência datam do início

¹ Constata-se nas palavras de Charlier (2001) o seu posicionamento a favor do estabelecimento de um “projeto de formação explícito”, que oriente a formação inicial dos professores, endossando a opinião de Crum (2000), Altet (2001), Perrenoud et al. (2001) e Nascimento (2002) manifestadas anteriormente.

dos anos 80, que a consideravam como uma articulação entre a “dimensão técnica e a dimensão política”, de onde derivaram expressões como “competência técnica” e “compromisso político” (Rios, 2002, p. 165). Desde então, diversos autores têm atribuído diferentes denominações à competência, e ainda é observada uma tendência em considerar termos como conhecimento, atitudes, saberes e habilidades como seus sinônimos, e não como um conjunto de aspectos que constituem a competência.

Ao discutir a respeito da construção do corpo de conhecimentos determinantes da formação profissional em Educação Física, Tani (1995) comenta que não é simples definir claramente que tipo de conhecimento é necessário à prática profissional, o que permite uma visão esclarecedora da complexidade das inter-relações estabelecidas na formação inicial.

Na concepção de Rios (2002), não existem vários tipos de competência que dêem “conta da complexidade da formação e da prática do educador” (p. 168), mas um grupo de dimensões que, em conjunto, construirão as competências docentes. Nesse sentido, Perrenoud (2000) afirma que as “competências não são elas mesmas saberes”, mas estas “mobilizam, integram e orquestram tais recursos” (p. 15).

Mesmo assim, a autora se refere a “**saberes a ensinar**” e “**saberes para ensinar**” (p. 169). Esses saberes são distribuídos nas dimensões técnica, que compreende a “capacidade de lidar com os conteúdos e a habilidade de construí-los com os alunos”; estética, que se refere à “presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora”; política, “que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres”; e ética, que enfoca a “orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo” (p. 168-169).

Além disso, apoiando-se nas reflexões de Schön (1995), Pérez Gómez (1995) afirma que “não se podem aprender competências e capacidades de aplicação enquanto não se tiver aprendido o conhecimento aplicável” (p. 98). A partir dessa citação, observa-se a importância dada ao conhecimento dos saberes a serem ensinados, como descrito por Rios (2002), e assim como por autores como Shulman (1987), Bento (1991), Altet (2001) e Charlier (2001), que serão analisados a seguir.

A exemplo de Rios (2002), Altet (2001) também utiliza o termo saberes (p. 29) para analisar as competências necessárias ao professor na sua atuação docente, e os classifica em saberes teóricos e saberes práticos.

O grupo dos **saberes teóricos** é subdividido em **saberes a serem ensinados**, “construídos pelas ciências e tornados didáticos a fim de permitir aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores” (Altet, 2001, p. 29); e **saberes para ensinar**, incluindo os saberes didático-pedagógicos e culturais sobre o que se está transmitindo.

No grupo dos **saberes práticos** estão as “experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho” (Altet, 2001, p. 30), e também chamados de empíricos ou de experiência. Esse grupo também é dividido em outros dois subgrupos. O primeiro grupo é denominado **saberes sobre a prática**, onde estão os saberes sobre como fazer ou realizar uma atividade, e o segundo grupo, dos **saberes da prática**, compreende os saberes oriundos da experiência, que são produto de uma ação que teve êxito, de uma práxis.

Além de admitir a participação dos **saberes do professor**, construídos a partir de sua prática ou de experiências de ensino, e dos **saberes para o professor**, advindos de contextos distintos aos do professor, Charlier (2001) credita aos “esquemas de ação” e a “um repertório de condutas disponíveis” a participação na construção das competências profissionais do professor (p. 90).

Segundo o autor, os **esquemas de ação** estabelecem o elo de ligação entre o professor e o ambiente educacional, que permitem, de forma integrada com os saberes e com o repertório de condutas disponíveis, “atribuir uma significação à situação encontrada e dispor de ações adequadas ao contexto” (Charlier, 2001, p. 91).

Sendo assim, o **repertório de condutas possíveis** compreende o conjunto de condutas mais ou menos automatizadas, que o professor utiliza para saber como proceder em uma situação particular.

Já Shulman (1987) utiliza o termo conhecimentos para denominar as competências, e propõe a sua divisão em sete categorias, sendo quatro voltadas a todos os professores, independentemente de sua área de atuação, e outras três específicas para professores de Educação Física.

A primeira categoria diz respeito ao **conhecimento pedagógico geral**, que se refere aos princípios e às estratégias relacionados à gestão da turma e à organização da aula ou do ambiente pedagógico.

Na categoria referente ao **conhecimento dos alunos e das suas características**, são envolvidas questões sobre as particularidades dos alunos nas diferentes faixas etárias, e no caso específico da Educação Física, ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento motor.

A terceira categoria faz menção ao **conhecimento do contexto educativo**, que consiste no conhecimento sobre a escola e sua inserção na sociedade, e sobre as políticas que regem a vida escolar. Nesse caso, compete à Educação Física o conhecimento sociológico geral sobre o desporto e o conhecimento sobre as diferentes manifestações das culturas regionais.

E na quarta categoria dos conhecimentos gerais necessários para a docência, está o **conhecimento dos valores, fins e objetivos educativos e a sua base filosófica e histórica**.

Direcionando sua análise especificamente para a atuação do professor de Educação Física, Shulman (1987) destaca outras três categorias de conhecimento.

Na primeira categoria, o **conhecimento do conteúdo** é subdividido em conhecimento específico sobre o movimento, exercício e desporto; conhecimento sobre os princípios e as regras das danças, dos jogos e dos desportos; e a experiência pessoal de prática desportiva vivenciada pelo professor.

No **conhecimento do currículo** estão inseridos, além do conhecimento sobre o currículo e suas características, os conhecimentos necessários para a construção de seus próprios planos de trabalho e materiais didáticos.

Na última categoria proposta pelo autor está o **conhecimento pedagógico do conteúdo**, através do qual espera-se que o professor de Educação Física domine e compreenda os conteúdos referentes à cultura corporal de movimentos quanto à sua implementação pedagógica, através de sua estruturação, organização e planejamento, de forma a permitir sua aplicação prática, visando à aprendizagem dos alunos. É a coerente e sensata aplicação do conhecimento pedagógico do currículo que diferenciará o professor de Educação Física do atleta, sendo este último quem possui todos os conhecimentos práticos referentes ao esporte, mas que não apresenta os conhecimentos pedagógicos necessários para ensiná-lo a outras pessoas. O conhecimento pedagógico do currículo envolve a sensibilidade do professor em perceber quais estratégias mais contribuem para o aprendizado de seus alunos, e quais os momentos e a forma mais adequada para dar novos estímulos ao processo de ensino-aprendizagem. Conforme ensina Crum (2000), “a formação no âmbito do domínio pedagógico do conteúdo é definitivamente a competência essencial para o professor de Educação Física” (p. 67).

Compartilhando das afirmações referentes à importância dos conhecimentos pedagógicos do currículo (Shulman, 1987), saberes para o professor (Charlier, 2001) e dos saberes da prática (Altet, 2001) para a formação inicial dos estudantes-professores dos cursos de Educação Física, Bento (1991) afirma que o objetivo da formação acadêmica sustenta-se cada vez mais na capacitação dos estudantes no sentido da formação da sua competência profissional, que se dará pela aproximação do estudante-professor com o mundo do trabalho, ou pelo desenvolvimento da competência social.

No contato diário com seus alunos, o professor de Educação Física enfrenta inúmeras situações-problema que desafiam sua capacidade e testam suas competências. Para resolvê-las, ele dispõe de uma gama de possibilidades que são adquiridas e aperfeiçoadas diariamente. Conforme defendem os autores, é justamente na formação

inicial que devem estar alicerçadas essas competências, nos seus primeiros contatos com a docência e com o mundo do trabalho, onde são dados os primeiros passos rumo à construção de suas competências pedagógicas. Sem essas primeiras atividades docentes, ainda na formação inicial, o desenvolvimento das competências pedagógicas do professor de Educação Física se dará por experiências de ensaio e erro, tornando o caminho para o alcance de seus objetivos mais longo e árduo, com resultados inimagináveis, tanto para o professor quanto, e principalmente, para seus alunos.

Em assim sendo, o professor de Educação Física tem que agir de forma particular, na dependência de seus conhecimentos anteriores e das características da situação que se apresenta. No entanto, para que esse objetivo seja alcançado, para que possa interpretar e agir adequadamente em uma situação particular, específica, torna-se necessário que sua formação se tenha voltado para a totalidade, visando à construção de suas competências e de sua personalidade.

Apesar de ser considerada individual, a formação de cada um dos estudantes-professores de Educação Física precisa estar orientada para a construção de competências sociais e culturais, que se apóiam na autenticidade, no profissionalismo, na dignidade, no respeito e na consideração aos seus colegas e alunos (Bento, 1991). Portanto, essas duas competências são consideradas, pelo autor, como as norteadoras da formação do professor de Educação Física.

Quando discorre sobre a **competência social**, Bento (1991) diz que se refere “à capacidade de organizar o ensino e os grupos de aprendizagens, de funcionar como ‘auxiliar da aprendizagem’, de ‘arranjar’ e estruturar relações pedagógicas” (p. 11), tendo sua aplicação orientada pelas técnicas e pelos processos de ensino-aprendizagem.

Outra característica interessante, destacada pelo autor, sobre a competência social, é que ela “não tem valor em si mesma” (Bento, 1991, p. 12), justamente por estar fundamentada, por ter suas ações pautadas em conteúdos a serem ministrados, considerados como integrantes da competência cultural.

Com efeito, a competência cultural se constitui no “o que” será ensinado, o conteúdo em si, enquanto a competência social significa “como” esse conteúdo será ensinado, ou seja, a estratégia metodológica utilizada para alcançar os objetivos (Bento, 1991).

O autor chama a atenção para a importância da presença de ambas as competências na formação dos professores de Educação Física, de forma que se somem e se complementem, uma vez que, se forem separadas, não conseguirão garantir uma formação contextualizada e em sintonia com a atuação docente. Ou seja, para que se alcancem os objetivos para a formação dos professores de Educação Física, é

fundamental que as competências social e cultural convivam em perfeita harmonia, numa relação de reciprocidade e indissociabilidade durante todo o processo de formação inicial.

O posicionamento do autor a favor dessa indissociabilidade entre as competências social e cultural fica explícito na medida em que considera que “a natureza do ato pedagógico exige professores formados não como ‘generalistas complexados’ ou ‘idiotas especializados’, mas sim capazes de enraizarem a sua especialidade e profissionalidade em horizontes amplos” (Bento, 1991, p. 13).

Além disso, abordando a questão da construção das competências profissionais dos professores de Educação Física, Bento (1991) destaca que a formação deve enfatizar o rendimento dos estudantes-professores não somente em nível de aquisição, mas e acima de tudo em nível de aplicação prática desses conhecimentos, sob pena de não se atingir um nível satisfatório de desenvolvimento da competência profissional. Esse posicionamento a favor do enfoque direcionado às questões de aplicabilidade prática dos conhecimentos teóricos, visando à construção das competências pedagógicas, é compartilhado por Shulman (1987), Pérez Gómez (1995) e Crum (2000), como apresentado anteriormente.

Outro aspecto determinante para a formação inicial, nos cursos de Educação Física, está na interpretação que terão dos estudantes-professores como sujeitos participantes ativamente desse processo, do seu envolvimento e da sua responsabilidade em todas as atividades propostas. Nesse caso, as práticas pedagógicas configuram-se como excelentes oportunidades para o alcance desse objetivo, já que conferem ao estudante-professor a responsabilidade de direcionar o seu próprio crescimento acadêmico-profissional, passando a ser o personagem principal da construção de suas competências pedagógicas e profissionais.

De acordo com Oliver (1990), apud Nascimento (1998), as estratégias mais eficientes para alcançar a construção dessas competências profissionais dizem respeito à “aquisição de habilidades necessárias resultantes de experiência profissional e a participação efetiva no programa de formação que habilita a entrada no mercado de trabalho da área” (p. 84). Nas palavras do autor, pode ser observado o seu posicionamento a favor do contato dos estudantes-professores com o mundo do trabalho mediante atividades como as práticas pedagógicas, e a sua contribuição para a construção das competências pedagógicas e profissionais dos estudantes-professores. Nesse mesmo cenário, Pires (1994), apud Nascimento (1998), explica que a competência profissional é adquirida através de situações práticas fora do contexto de ensino formal, e que sofre influência direta de uma dimensão pessoal e individual do próprio estudante-professor, como proporcionado por alguns dos modelos de formação em alternância.

Pela análise do posicionamento dos autores relacionados, fica evidente a diversidade na nomenclatura utilizada para referir-se às competências necessárias para a atuação docente. Apesar disso, percebe-se uma grande semelhança no que se refere aos referenciais orientadores sobre os quais se apóia a formação inicial dos professores, mais especificamente dos professores de Educação Física. O quadro 1 apresenta, de forma resumida, a relação entre as proposições feitas pelos autores relacionados (o número ao lado da identificação do autor, juntamente com a letra presente acima da nomenclatura dos elementos formativos, é utilizado como legenda para a figura 1).

Quadro 1 – Relação entre os elementos formativos responsáveis pela construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores na formação inicial em Educação Física

Bento (1) (1991)	Rios (2) (2002)	Charlier (3) (2001)	Altet (4) (2001)	Shulman (5) (1987)
(A) Competência social	(A) Saberes para ensinar	(A) Esquemas de ação (B) Repertório de condutas (C) Saberes para o professor	(A) Saberes sobre a prática (B) Saberes para ensinar (C) Saberes da prática	(A) Conhecimento pedagógico do conteúdo (B) Conhecimento pedagógico geral (C) Conhecimentos do currículo (D) Conhecimentos do contexto educativo (E) Conhecimento dos alunos e de suas características (F) Conhecimento dos valores, fins e objetivos educativos e sua base filosófica e histórica
(B) Competência cultural	(B) Saberes a ensinar	(D) Saberes do professor	(D) Saberes a serem ensinados	(G) Conhecimento do conteúdo

As considerações acerca da relação entre as proposições dos autores vêm ao encontro das reflexões de Pérez Gómez (1995) que, enaltecendo a relevante participação das atividades de prática pedagógica na construção das competências dos estudantes-professores nos cursos de formação inicial, interpreta-as como “o núcleo à volta do qual gira todo o currículo acadêmico” (p. 111), o que pode ser observado na figura 1.

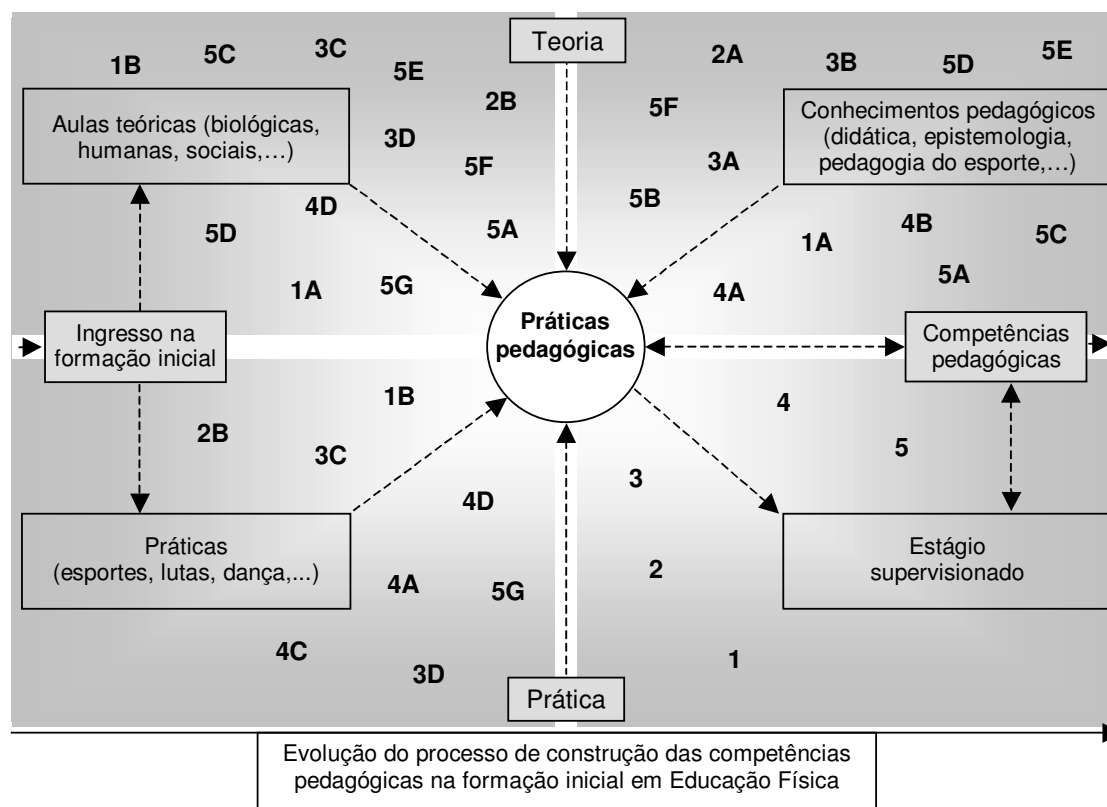


Figura 1 – Relação entre as práticas pedagógicas e a construção dos conhecimentos na formação inicial de professores de Educação Física

2.2. Modelos de formação em alternância em Educação Física

2.2.1. Histórico e caracterização dos modelos de formação em alternância

Há muitos anos, e em diversos países, é atribuída à educação a difícil tarefa de, ao elevar os níveis intelectual e cultural da população, contribuir para a redução das desigualdades sociais e para a elevação da qualidade de vida de seus integrantes. Nesse cenário Araújo e Luzio (2004) afirmam que “melhorar os indicadores de fluxo e de desempenho escolar são dois pilares educacionais para o desenvolvimento social e econômico de qualquer país” (p. 1).

Além dos altos investimentos destinados à educação em todos os seus âmbitos, a melhoria dos níveis socioeconômicos depende diretamente da qualificação da mão-de-obra dos trabalhadores e do aumento da oferta de empregos no setor produtivo.

Ao longo da história, diversos países têm vislumbrado o alcance desses objetivos, implementando propostas que aproximem a formação educacional da formação profissional. Uma das possibilidades de articular esses dois contextos, muito difundida em alguns países europeus, tem sido a adoção de modelos de formação em alternância, cada qual à sua maneira e adaptados às suas realidades específicas. Diferindo fundamentalmente nas práticas educativas empregadas, os modelos de formação em

alternância apresentam-se como proposições para viabilizar a maior aproximação possível, um casamento entre a teoria e a prática, visando a preparar os trabalhadores em dois aspectos fundamentais para seu desenvolvimento autônomo: a educação e o trabalho.

Além disso, a formação em alternância objetiva a preparação do jovem estudante para o ingresso no mercado de trabalho, oferecendo-lhe a possibilidade de, ao mesmo tempo em que conclui seus estudos, adquirir conhecimentos que lhe permitirão exercer uma profissão.

As primeiras referências sobre a utilização de modelos de formação em alternância apontam para a Idade Média, período marcado pelo desenvolvimento concomitante da escolarização e da aprendizagem profissional. Nesse caso em particular, observou-se uma certa concorrência entre a escola e a empresa, o que gerou um distanciamento entre esses dois âmbitos da formação profissional.

Propostas voltadas para uma reunificação efetiva entre os mundos da escola e do trabalho foram formuladas na Alemanha, no século XIX, onde foi adotado um sistema de formação em que os jovens intercalavam períodos de estudos na escola e de trabalho na empresa, que ficou conhecido como sistema dual (Pedroso, 1996).

Mas é fundamentalmente no final dos anos 70 que a necessidade de aproximação entre a formação e o trabalho vem à tona com maior força, e ganha corpo com diferentes proposições feitas pelos países europeus. Em uma época em que o ensino encontrava-se em crise, fazia-se necessário mudar a concepção de escola com urgência, já que a vigente tornara-se incapaz de corresponder ao dinamismo do mundo econômico e ao desenvolvimento tecnológico eminente. Assim, o modelo de formação em alternância configurou-se como uma possibilidade interessante, pois era viável e atendia, tanto às necessidades momentâneas quanto às futuras.

Essa nova interpretação ganhou tamanha magnitude que o ministro sueco Olof Palme, na Conferência de ministros da Educação europeus realizada em Versalhes, em 1969, propôs uma organização alternada do ensino superior, combinando a formação teórica com alguns períodos de formação prática, e alertou para a “necessidade de um novo modelo de regulação global da educação, passando pela reestruturação global da relação entre educação e trabalho”, referindo-se aos modelos de alternância (Pedroso, 1996, p. 265). Nessas orientações é importante destacar a atenção dada para a necessidade já presente de uma formação que contemplasse, tanto a teoria quanto a prática, de maneira combinada e recíproca, que se caracterizaria como a própria formação em alternância.

Com o passar dos anos, e na medida em que foram divulgadas experiências positivas dos países que adotaram a formação em alternância, mais e mais países

também iniciaram a implantação de adaptações dos modelos originais de formação profissional em alternância. Chegou-se, por fim, ao modelo chamado alternância-transição profissional, que originalmente surgiu como uma opção para o crescente desemprego juvenil e acabou se transformando no Sistema de Aprendizagem, implantado em Portugal pelo Decreto-Lei 102/84 (Pedroso, 1996).

As primeiras experiências brasileiras com a formação em alternância sofreram influência direta dos modelos já adotados na Europa. Elas foram desenvolvidas a partir do final dos anos 60, na cidade de Anchieta, Espírito Santo, com a implantação dos Movimentos de Educação Promocional do Espírito Santo, que vieram a se transformar posteriormente nas Escolas Agrícolas (Monteiro, 2000).

Até o ano de 2000, existiam cerca de 150 escolas que adotavam a alternância para a formação de jovens de mais de 2 mil comunidades rurais em 20 estados do País, sejam elas Casas Familiares Rurais, Escolas-Família Agrícola ou projetos como o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM). Além disso, até esse mesmo ano, essas instituições somavam mais de 15 mil alunos matriculados e cerca de 50 mil jovens já formados (Monteiro, 2000).

Experiências brasileiras com a aplicação de modelos de formação em alternância no ensino superior são raras, não fazem referência direta a essa metodologia e variam conforme sua especificidade e seus objetivos. Apesar disso, cada uma delas contribuiu, à sua maneira, para a adoção da formação em alternância na realidade educacional nacional.

Atualmente, observa-se que ainda não existem referências diretas aos modelos de formação em alternância, ou a menção de sua existência para ser tomada como parâmetro. Mesmo assim, algumas interpretações da legislação brasileira, que aborda o ensino superior podem ser consideradas como paralelas às proposições originalmente traçadas para a formação em alternância.

Apesar de seu grande sucesso e inserção no sistema educacional de vários países europeus, a formação em alternância não pode ser considerada como única em seus princípios e objetivos, pois não é dotada de qualidades superiores a outras práticas pedagógicas. A sua aplicabilidade e o alcance dos objetivos estabelecidos para a formação dos estudantes depende fundamentalmente das características específicas da realidade em que se insere determinado contexto educacional, da forma como é planejada e implementada e da qualidade de todos os envolvidos no processo, sejam eles diretores, trabalhadores, estudantes ou professores.

Com base nestes aspectos, constata-se que a alternância não pode ser interpretada como um distanciamento ou uma ruptura, mas a aproximação e a inter-relação entre dois contextos aparentemente distintos ou distantes, que são a formação

acadêmica e o mundo do trabalho. No caso da formação em alternância, a característica marcante é justamente a busca de um casamento entre os estudos teóricos e as experiências práticas.

Partindo da denominação relativa a cada uma dessas instâncias da formação, e objetivando o estabelecimento de uma relação entre elas, Pedroso (1996) faz referência à “alternância entre escola e empresa, entre formação em sala de aula e formação em situação de trabalho, e entre teoria e prática” (p. 263). Ou seja, para que a formação em alternância se concretize, é fundamental que existam inicialmente dois contextos distintos, quer seja a escola e a empresa, mas que sejam interligados por uma relação de reciprocidade, de complementaridade e de indissociabilidade, em que cada um desses contextos seja interpretado como um componente fundamental que construirá o todo da formação profissional.

A interpretação referente ao papel desempenhado pela formação em alternância ganha tamanho significado que transcende os limites do mercado de trabalho, e chega a ser proposto como uma forma de conceber não só a formação ou um projeto pedagógico, mas inclusive a própria sociedade (Pedroso, 1996).

Referindo-se aos objetivos desse tipo de formação, Capelo (1994) destaca que

a alternância é uma tentativa, entre outras, de responder à velha questão da Filosofia da Educação: É necessário formar um indivíduo no sentido de o preparar melhor para o seu papel profissional inserido no sistema econômico e social vigente ou será mais importante desenvolver o seu espírito crítico, a sua capacidade criativa e a sua autonomia pessoal? (p. 2).

Essa opinião é compartilhada por Monteiro (2000) ao observar como característica básica dos programas de formação para o meio rural a participação de outros fatores intervenientes, que aparentemente não teriam ligação direta com a preparação profissional, como é o caso da família e da própria comunidade, como alternativas de garantir a formação de uma sociedade participativa e envolvida com seus interesses e necessidades.

Conforme descreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação profissional tem como objetivos “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicos para o exercício de atividades produtivas”, e “proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação” (LDB, decreto n. 2.208, parágrafo I, artigo 1º, 1997, p. 1).

É destacado por esse regimento, portanto, que a educação em nível de ensino superior, além de proporcionar a formação acadêmica, configura-se como um momento da formação voltado para a construção de conhecimentos e competências profissionais,

com o objetivo de preparar o aluno, tanto na sua formação escolar quanto para o mundo do trabalho.

O artigo 39 da LDB garante o acesso à educação profissional formal, vinculada ao próprio ensino regular, ao aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, do Médio ou Superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto. Essas atividades poderão ser realizadas em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho. Mais uma vez, observa-se uma menção clara na LDB que indica a formação escolar em consonância com a formação profissional, sugerindo, inclusive, que seja realizada no mesmo ambiente, ou seja, que o ensino profissional se dê na escola, e que o ensino escolar se dê na “empresa” (LDB, lei n. 9.394, cap. III, artigo 39, parágrafo único, 1997, p. 12).

Além disso, a educação superior tem por finalidade “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (LDB, lei n. 9.394, cap. IV, artigo 43, inciso II, 1997, p. 13). A partir dessa orientação, a educação não é vista como um momento voltado especificamente para a formação intelectual de seus estudantes, isentando-se da sua formação profissional. É conferida a ela a responsabilidade de orientar também a formação dirigida para o mundo do trabalho, preparando o estudante para sua atuação profissional futura.

Se é indicado que os estudantes deixem a universidade “aptos para a inserção em setores profissionais”, torna-se imprescindível que a sua formação no ensino superior vislumbre o alcance desse objetivo, elaborando estratégias que os levem a conhecer, refletir, debater e efetivamente se inserir no mundo do trabalho. Para isso, faz-se necessário que os projetos político-pedagógicos dos cursos e as ementas e os programas das suas disciplinas tenham como referencial orientador a construção de competências profissionais através da aproximação dos estudantes com sua atuação profissional. Além disso, é indispensável que a tônica das disciplinas e o enfoque dado pelos professores aos temas referentes ao contexto profissional englobem todos os fatores intervenientes que afetam e determinam a sua existência.

O alcance desses objetivos depende, evidentemente, do convívio regular do estudante com o ambiente de trabalho, conhecendo sua rotina diária, descobrindo por sua própria experiência as suas particularidades e desvendando os fatores que intervêm na sua profissão. Enfim, é fundamental que o estudante esteja realmente inserido no seu futuro ambiente de trabalho enquanto ainda tem possibilidade de estudá-lo, questioná-lo e analisá-lo sob o prisma de alguém que se prepara para a atuação profissional.

2.2.2. Descrição dos modelos de formação em alternância

Ao longo dos anos, autores como Pedroso (1996) e Nascimento (2002) têm se dedicado ao estudo da formação em alternância, buscando a elucidação de suas características através da classificação dos diferentes modelos. Na comparação direta da proposição feita pelos autores, observa-se uma diferenciação na nomenclatura destinada a cada um dos modelos, assim como a quantidade de modelos admitidas. Entretanto, a partir da análise das características particulares de cada um dos modelos sugeridos, é possível estabelecer relações entre seus conceitos e suas peculiaridades. Assim, constata-se que o objetivo dos autores foi a busca de uma adequação dos modelos de formação em alternância às respectivas realidades, ao contexto em que estava inserido o sistema educacional em seus países, a momentos históricos específicos. Mesmo assim, todos apresentam como meta primordial a apresentação de orientações que possibilitem sua implementação prática de maneira mais clara e objetiva, e, fundamentalmente, o alcance dos objetivos da própria formação em alternância, ou seja, a construção de competências mediante a aproximação da escola com o mundo do trabalho.

Na seqüência é apresentada a classificação proposta pelos autores, e são analisados os modelos de formação em alternância sugeridos, tendo como eixo norteador a sua aplicação nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física.

Conforme a classificação descrita por Pedroso (1996), existem seis tipos de formação em alternância, que são: alternância implícita, estágios de inserção, estágios de aplicação prática de conhecimentos, alternância justaposta, alternância por associação e articulação de componentes e alternância interativa.

2.2.2.1. Alternância implícita

Os cursos que fazem uso desse modelo de formação em alternância não têm como objetivo o estabelecimento de uma relação direta entre a teoria e a prática. Assim, o estudante-professor é o único responsável pela transferência dos conhecimentos teóricos construídos para sua aplicação prática, mesmo que essa aplicação aconteça dentro do próprio curso de Educação Física. É em razão da experiência pessoal que a alternância acontece, ou seja, o desenvolvimento das competências profissionais depende do uso cotidiano das aprendizagens de cada um dos estudantes-professores nas atividades de práticas pedagógicas realizadas no curso ou no seu ambiente de trabalho.

A alternância implícita pode ser demonstrada na figura 2, onde a intersecção entre ensino e trabalho depende exclusivamente do estudante-professor.

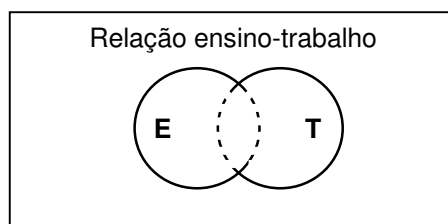


Figura 2 – Alternância implícita

2.2.2.2. Estágios de inserção

Os cursos que têm sua estratégia pedagógica de formação de professores pautada nos estágios de inserção oferecem aos estudantes-professores a possibilidade de vivenciarem experiências de trabalho anteriores à sua aplicação propriamente dita. Nesse caso, o contato direto do estudante-professor com os seus alunos ocorre antes das Práticas de Ensino e do Estágio Supervisionado, ao final do curso, como é o caso das práticas pedagógicas. Dessa maneira, a relação entre a teoria e a prática é realizada no decorrer do próprio curso, visando à preparação do estudante-professor para sua atuação profissional.

A iniciativa de trazer o mundo do trabalho para dentro do ambiente escolar universitário pode parecer desnecessário para muitos estudantes-professores que possuem experiências prévias como alunos ou como atletas. Mesmo assim, conforme destaca Nascimento (2002), “os estágios de inserção são necessários para auxiliarem no processo de orientação profissional bem como na melhoria da experiência pessoal do estudante” (p. 114).

Na alternância por estágios de inserção, a experiência de trabalho está presente na própria formação, constituindo-se como um dos alicerces para a construção das competências profissionais dos estudantes-professores. Nesse contexto, a formação universitária pode ser considerada como um processo de orientação profissional, “seja como processo de socialização antecipatória para a profissão, ou como experiência de contato com os meios sociais associados a uma família de atividades” (Pedroso, 1996, p. 271).

É importante destacar que, no caso da formação por estágios de inserção, a experiência de trabalho não tem como objetivo a qualificação em si, mas uma sensibilização para as aprendizagens subseqüentes, o desenvolvimento pessoal e o amadurecimento dos estudantes-professores entendidos como professores em formação.

Nessa modalidade de alternância, portanto, o ambiente de trabalho é reproduzido da forma mais fidedigna possível no local de ensino, no caso da formação inicial de professores de Educação Física, dentro da própria universidade. A figura 3 demonstra a relação existente entre o ensino e o trabalho nos estágios de inserção:

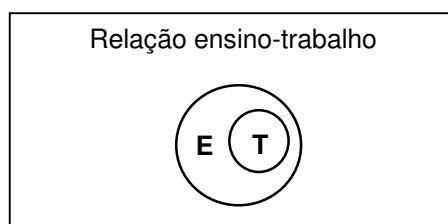


Figura 3 – Estágios de inserção

2.2.2.3. Estágios de aplicação prática de conhecimentos

Os estágios de aplicação prática de conhecimentos constituem um modelo de alternância comumente observado na grande maioria dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física. A exemplo dos estágios de inserção, os estágios de aplicação prática de conhecimentos também ocorrem durante a realização do curso. A diferença entre esses dois modelos de formação em alternância é a relação existente entre o processo de construção de competências e a sua aplicação prática. Nesse caso, o objetivo não é mais a construção de novas competências, mas a aplicação, em situação real de trabalho, daquelas competências já construídas anteriormente, durante o curso. O seu exemplo mais elucidativo são os estágios curriculares realizados ao final dos cursos de Licenciatura em Educação Física, durante os quais o estudante-professor tem a oportunidade de demonstrar as capacidades que adquiriu e treinar as competências que já detém. Como esclarece Pedroso (1996), “a idéia fundamental é a de que a situação de trabalho é uma experiência de aplicação dos resultados de uma formação e não uma oportunidade de formação” (p. 271).

A relação entre o ensino e o trabalho observada nos estágios de aplicação prática de conhecimentos pode ser manifestada graficamente como apresentado na figura 4. É importante destacar que a intersecção entre o ensino e o trabalho é proporcionada pela estratégia de formação do próprio curso, e não somente pelas experiências do estudante-professor como no caso da alternância implícita.

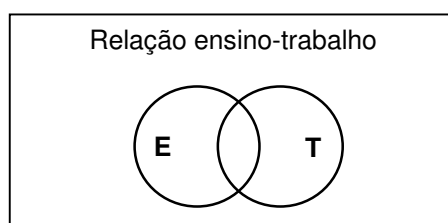


Figura 4 – Estágio de aplicação prática de conhecimentos

2.2.2.4. Alternância justaposta

A alternância justaposta, a exemplo dos estágios de aplicação prática de conhecimentos, também é encontrada com facilidade nos cursos de formação inicial de professores em Educação Física. Esse modelo contempla todas as experiências de

trabalho que o estudante-professor tem durante o curso, que aconteçam de forma paralela e simultânea à sua realização, tendo, ou não, relação com a Educação Física.

Esse modelo de formação em alternância pode se concretizar a partir de dois aspectos principais, que são a necessidade de uma fonte de renda para custear a permanência do estudante-professor no ensino superior, ou pelo interesse do próprio estudante-professor em qualificar a sua formação com experiências profissionais paralelas. Em ambos os casos, a situação de trabalho se apresenta de forma autônoma, desenvolvendo-se paralelamente à situação de formação e sem qualquer vínculo com o ensino superior. Ou seja, as experiências profissionais que os estudantes-professores têm fora da universidade não são incorporadas à sua formação inicial, mesmo que ambas, independentes uma da outra, objetivem a construção das competências específicas de suas respectivas atuações. A alternância justaposta caracteriza-se, portanto, pela desarticulação entre a teoria e a prática, apesar de elas existirem simultaneamente (Pedroso, 1996).

Um aspecto que merece destaque no modelo da alternância justaposta, alertado por Nascimento (2002), é o fato da utilização, pelo mercado de trabalho, de mão-de-obra advinda dos estudantes-professores em processo de formação profissional, que são empregados com remunerações inferiores às que orientam o próprio mercado.

As experiências profissionais adquiridas, paralelamente, pelos estudantes-professores durante a realização do curso de Educação Física necessitam ser utilizadas pelos programas de formação. Assim, as contribuições advindas do mercado de trabalho serão utilizadas para o enriquecimento das aulas e para o desenvolvimento da consciência crítica do estudante-professor sobre as relações sociais e as condições reais do mercado de trabalho (Nascimento, 2002).

Na concepção de Pedroso (1996), para que se possa alcançar esse objetivo “é necessária a criação de condições facilitadoras na legislação de suporte e na gestão dos sistemas de formação, um trabalho de concepção de programas e estruturas curriculares que favoreça essa mudança e, também, um trabalho de coordenação pedagógica e de diálogo entre contextos de formação com forte efetividade que a promova e a execute” (p. 272).

A figura 5 representa o distanciamento existente entre o ambiente de ensino e o mundo do trabalho, evidenciando que não há relação entre ambos na construção das competências profissionais dos estudantes-professores de Educação Física.

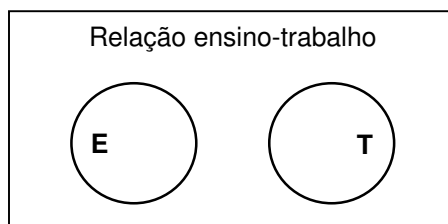


Figura 5 – Alternância justaposta

2.2.2.5. Alternância por associação/ articulação de componentes

No caso da alternância por associação e articulação de componentes, existem novamente dois contextos distintos de formação, assim como observado nos modelos de alternância implícita e justaposta. Num primeiro momento, o estudante-professor constrói os conhecimentos teóricos durante o curso de Educação Física e, num segundo momento, desenvolve suas atividades profissionais paralelas ao curso.

A principal diferença, e que se constitui como o objetivo primordial desse modelo de formação em alternância, é justamente a aproximação desses dois momentos, estabelecendo-se um elo de ligação entre o ensino e o trabalho. Desta maneira, tanto a situação de trabalho quanto a situação de formação continuam sendo produtoras de aprendizagens independentes, mas essas aprendizagens passam a ser consideradas pelos currículos dos cursos de Educação Física e planejadas de maneira que se apoiem e se potenciessem mutuamente, configurando a associação e a articulação entre as competências construídas.

No modelo de formação em alternância por associação e articulação de componentes, toma-se como base as competências construídas paralelamente e busca-se a sua transformação e incorporação “numa estratégia de construção de pontes, criando mecanismos de ligação, na concepção da formação e na articulação do trabalho pedagógico, de forma a potencializar, ainda que de modo intermitente e parcial, efeitos na qualificação da experiência de trabalho e das experiências cotidianas” (Pedroso, 1996, p. 271).

Nessa concepção, constituindo-se como um planejamento pedagógico, a formação por articulação de componentes prioriza o estabelecimento de estratégias que orientem a ligação entre o curso de Educação Física e as experiências profissionais, e traça os objetivos que serão vislumbrados para a formação dos estudantes-professores.

A figura 6 expressa a relação de reciprocidade entre a formação acadêmica e o ambiente de trabalho, deixando claro o objetivo desse modelo de formação em alternância, no sentido de estabelecer uma fusão entre esses dois contextos.

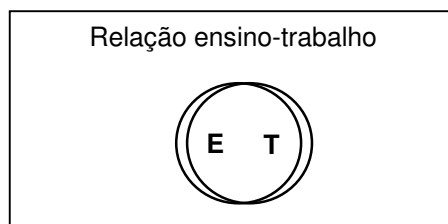


Figura 6 – Alternância por associação/articulação de componentes

2.2.2.6. Alternância interativa

A alternância interativa apresenta objetivos muito semelhantes aos descritos nos estágios de inserção. Os cursos que seguem esses dois modelos buscam a aproximação entre os estudos teóricos de sala de aula e as experiências de trabalho, de maneira que as aprendizagens construídas em ambas se somem e se complementem. A peculiaridade que diferencia a alternância interativa dos estágios de inserção está na elaboração da estratégia pedagógica que ligará o ensino ao trabalho, e vice-versa. Para que essa ligação seja possível, a estratégia utilizada pela alternância interativa está centrada na solução de problemas e na realização de projetos, através dos quais se busca relacionar a teoria com a prática.

Dessa forma, as dificuldades encontradas no mundo do trabalho, ou em atividades que o simulam, são solucionadas com pesquisas e investigações teóricas. Da mesma maneira, as dúvidas que surgem a partir da teoria estudada em sala de aula são sanadas com a sua aplicação na prática, sejam elas simulações ou situações reais de trabalho.

Na descrição referente ao modelo de formação em alternância interativa, Pedroso (1996) deixa clara essa relação de reciprocidade quando diz que a ênfase é para

o trabalho mútuo, coordenado e sistemático entre os agentes formadores nos dois contextos da alternância, obrigando um planejamento comum sistemático da formação, que torne úteis às várias componentes os problemas a resolver pelos formandos [...] que lhes permitem pôr em jogo uma multiplicidade de competências, [...] torna as articulações sistemáticas e o vai-vem teoria/prática permanente em todas as componentes de formação requerendo um esforço particularmente grande de concentração pedagógica (p. 273).

Sendo assim, na alternância interativa observa-se que o mundo do trabalho está inserido na formação, assim com a formação está inserida no mundo do trabalho, como demonstrado na figura 7.

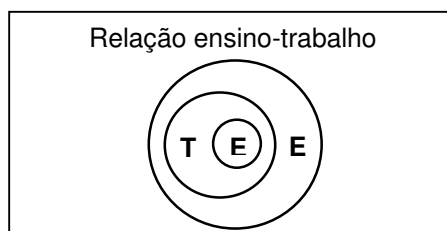


Figura 7 – Alternância interativa

2.2.3. Participação e aplicabilidade dos modelos de alternância na formação inicial em Educação Física

Após descrição e análise de cada um dos modelos de formação em alternância, parte-se neste momento para uma reflexão sobre o cotidiano dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física. Para isso, serão tomadas como parâmetro as atividades realizadas com o intuito de aprofundar os conhecimentos teóricos, e, fundamentalmente, desenvolver as competências pedagógicas dos estudantes-professores, quais as características de cada uma delas e de que forma se relacionam com os modelos de formação em alternância apresentados.

O processo de formação de professores de Educação Física, de acordo com o Parecer 058/04 do Ministério da Educação, deve contemplar todo tipo de atividade que contribua para seu pleno desenvolvimento como futuro professor, como

seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e de ensino, relatórios de pesquisas (CNE/CES 058, 2004, p. 13).

De todas essas atividades, destacam-se algumas que serão abordadas a partir de agora por se vincularem diretamente à construção de competências pedagógicas, voltadas especificamente à preparação para a docência.

Num primeiro momento, serão abordadas a extensão universitária e as monitorias, que são duas atividades que qualificam e complementam a formação dos estudantes-professores. Na maioria dos cursos superiores, o estudante-professor tem a possibilidade de escolher se deseja ou não realizar tais atividades, não sendo, portanto, obrigatória a sua participação em qualquer uma delas.

Posteriormente, serão analisadas as atividades de caráter didático-pedagógico que se constituem componentes obrigatórios e indispensáveis para a obtenção do título de licenciado em Educação Física, como é o caso das práticas pedagógicas realizadas em algumas disciplinas, das atividades curriculares complementares em alguns cursos, e das Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados, realizados ao final do curso.

É importante salientar, como o faz o Ministério da Educação, no Parecer 058/04, “que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas e explicitadas no projeto pedagógico do curso” (CNE/CES 058, 2004, p. 14), o que constitui um pré-requisito indispensável quando os estudantes-professores estão atuando diretamente com os alunos da comunidade.

2.2.3.1. Monitorias

O programa de monitorias tem como objetivo despertar nos estudantes-professores o interesse por atividades técnico-didáticas e científicas, através do acompanhamento dos professores em tarefas de laboratório, exercícios, pesquisa bibliográfica e de campo, orientação a colegas, entre outras (Universidade de Caxias do Sul, 2004).

Apesar de estarem vinculadas aos cursos universitários e serem realizadas pelo estudante-professor em conjunto com o professor da disciplina, as monitorias são desenvolvidas em caráter facultativo, ficando a critério do próprio estudante-professor sua participação ou não nessas atividades.

Para a concretização das atividades de monitoria, é necessário que a coordenação do curso abra um número determinado de vagas e as destine para algumas disciplinas específicas do currículo. Posteriormente, a seleção entre os candidatos é feita seguindo alguns critérios pré-definidos, como, por exemplo, já ter cursado a disciplina para a qual pleiteia a vaga de monitor e já ter cumprido um determinado número de créditos no curso, entre outros.

No caso dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física, e mais especificamente nas disciplinas curriculares voltadas para a área pedagógica e para preparação do estudante-professor para a atuação docente, o papel desempenhado pelo monitor constitui-se em oportunidade de aprofundar suas competências pedagógicas, além de aplicar, na prática, os conhecimentos construídos enquanto foi aluno. Esses objetivos são alcançados na medida em que o monitor tem a oportunidade de auxiliar seus colegas e trabalhar em conjunto com o professor da disciplina e sob sua supervisão constante, com a própria docência. Esse contato com a docência permite ao monitor aproximar a teoria, estudada quando foi aluno de determinada disciplina, com a prática pedagógica, pela atuação como estudante-professor nesse momento.

A estratégia a ser seguida na atuação do monitor, bem como seus deveres e responsabilidades, estão na dependência do professor responsável pela disciplina e da legislação interna da própria instituição, e será essa orientação que determinará a profundidade do contato do monitor com a docência. Dessa forma, a tônica a ser seguida na atuação do monitor dependerá diretamente das estratégias elaboradas pelo professor, ficando a seu critério a caracterização da monitoria entendida como solução de problemas, projetos a realizar, ou simples acompanhamento das aulas ou outras atividades.

Em geral, por proporcionar o estabelecimento de um vínculo entre a formação e a atuação profissional, em uma dinâmica de resolução de problemas e de projetos a

realizar, as atividades de monitoria podem ser enquadradas no modelo de formação em alternância interativa.

As atividades de monitoria podem se caracterizar, portanto, como um momento da formação do estudante-professor em que poderá aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, e aprofundar as competências pedagógicas construídas até então, como uma antecipação e complemento da preparação para sua atuação nos estágios a serem realizados ao final do curso, bem como para a própria atuação docente quando já formado.

2.2.3.2. Extensão universitária

Para uma adequada discussão a respeito da extensão universitária é necessário que sejam abordados alguns aspectos que permeiam a relação entre a universidade e a sociedade. Foram constantes, e ainda encontram-se resquícios de pensamentos dessa natureza no meio acadêmico, que interpretam a comunidade como uma parcela desfavorecida da população, que está participando de projetos de extensão oferecidos pelas universidades porque não dispõe de recursos financeiros para praticar essas atividades desportivas e recreativas em clubes particulares. A partir do momento em que for iniciada uma atividade de extensão com esse pensamento, estará sendo imposta uma barreira que poderá comprometer o alcance de seus objetivos.

Por ter sido criticada em vários de seus princípios, objetivos e estratégias, a legislação que orienta a extensão universitária sofreu diversas revisões e adequações ao longo dos anos. A maioria dessas críticas era dirigida justamente para essa relação hierarquizada que freqüentemente a universidade impunha à sociedade. A utilização da extensão universitária como um espaço para a prestação de serviços à comunidade, principalmente a de baixa renda, assim como a venda de serviços por parte da universidade para profissionais no sentido de sua formação continuada, foi objeto de reformulação na legislação referente à extensão (Escobar et al., 1988; Gáelzer, 1988; Lamartine, 1988).

Apesar dessas interpretações terem sido fortemente reduzidas nos últimos anos, ainda existem alguns aspectos que necessitam ser repensados e considerados no momento do planejamento e da implementação de atividades de extensão.

Se a compreensão a respeito da extensão universitária ficar restrita a uma oportunidade de estágio para os estudantes-professores, de maneira desvinculada das atividades de ensino e de pesquisa, a sua realização estará fadada ao fracasso. De acordo com Escobar et al. (1988), é atribuída ao professor a responsabilidade de inserir em sua prática diária o compromisso social, ressaltando “os componentes ensino e

pesquisa orientados e retroalimentados pela extensão em seu constante convívio e interação com a comunidade” (p. 308).

Portanto, se a extensão universitária interagir mutuamente com o ensino e com a pesquisa, somando esforços em busca da elevação da quantidade e da qualidade das atividades oferecidas para a comunidade, e visar à plena formação dos estudantes-professores, estarão sendo alcançados dois dos aspectos que legitimam a existência da extensão universitária e sua inserção na comunidade. Nesse sentido, Gáelzer (1988) declara que “enquanto busca elevar os níveis socioeconômicos e culturais do meio, a universidade, por sua vez, vai recolhendo elementos informativos para a análise avaliativa do sistema universitário, no que se relaciona ao ensino e à pesquisa, completando assim o ciclo da ação universitária, integrado pela graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, num processo contínuo de desenvolvimento, atualização e inovação” (p. 368).

Além disso, é necessária cautela na análise da oportunidade de contato dos estudantes-professores com o mundo do trabalho. Não basta estruturar atividades em que o estudante-professor se defronte com a realidade, de maneira desarticulada do ensino, e conseqüentemente das disciplinas curriculares, e sem a orientação e o acompanhamento dos professores. Sendo realizada dessa maneira, perde-se o principal objetivo da realização da extensão universitária, que é de reafirmá-la “como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade; indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade” (MEC/SESU, 2004, p. 1).

Nas atividades de extensão em que o estudante-professor atua efetivamente como professor, pode ser observada, a exemplo das atividades de monitoria, a possibilidade do seu contato direto com a docência. Nesses casos, o estudante-professor é colocado diante de uma realidade social com a qual deverá interagir numa relação de sintonia, oferecendo aos seus alunos todo o conhecimento teórico-prático construído até então através de sua intervenção pedagógica, subsidiada pelas competências profissionais desenvolvidas anteriormente. Ao mesmo tempo, nesse processo de ensino-aprendizagem em que há interação com a comunidade e retroalimentação permanente, o estudante-professor tem a oportunidade de avançar em seus conhecimentos e competências, buscando seu aperfeiçoamento constante, e preparando-se, dessa forma, para a realização do Estágio Supervisionado, ao final do curso, e para sua atuação como professor depois de formado.

Um aspecto que deve ser considerado, ao se analisar a oferta dessas atividades para a comunidade através da atuação dos estudantes-professores, diz respeito à utilização, por parte das universidades, da mão-de-obra barata dos seus alunos em

benefício próprio. Existe ainda a interpretação de que a comunidade poderá ser utilizada como cobaia para os experimentos pedagógicos realizados na universidade.

No entanto, a tônica que deve pautar essa relação é a reciprocidade, através: (a) da disponibilização do espaço físico e dos materiais necessários para a realização das atividades e a preparação dos estudantes-professores por parte da universidade; (b) da construção e consolidação dos conhecimentos e competências pedagógicas por parte dos estudantes-professores, na busca de uma atuação profissional mais competente e responsável possível; e (c) do usufruto de todas as atividades oferecidas por parte da comunidade, utilizando-as em benefício de sua saúde e do seu bem-estar. Por uma outra via, a extensão universitária está voltada aos interesses e necessidades dos estudantes-professores, para a construção e disseminação de conhecimentos, para a difusão cultural e artística e para a prestação de serviços à comunidade (Universidade de Caxias do Sul, 2004).

Conforme a descrição de sua metodologia e dos objetivos que originalmente as orientam, as atividades de extensão universitária podem ser consideradas como pertencentes à categoria de estágios de aplicação e prática de conhecimentos, já que durante sua realização os estudantes-professores adquirem “competências que se treinam em situação de trabalho, complementar e subordinada aos objetivos pré-definidos da formação” (Pedroso, 1996, p. 271).

Sendo assim, as atividades de extensão constituem uma excelente oportunidade para que os estudantes-professores aprofundem e aperfeiçoem suas competências pedagógicas, preparando-se mais qualificadamente para sua atuação profissional futura, e aproximando a universidade da comunidade em que está inserida.

2.2.3.3. Práticas pedagógicas realizadas nas disciplinas

Como o presente trabalho aborda especificamente as atividades de práticas pedagógicas desenvolvidas na formação inicial em Educação Física e sua influência na construção de competências pedagógicas dos futuros professores, esse tema merecerá um capítulo específico para sua discussão, quando serão aprofundadas as reflexões acerca das possibilidades de sua implementação, seus objetivos e estratégias. Para este momento, tem-se como objetivo principal o estabelecimento de uma relação entre as práticas pedagógicas e os modelos de formação em alternância.

Partindo-se do princípio de que os cursos de Licenciatura em Educação Física visam à formação de professores para atuarem nos Ensinos Básico, Fundamental e Médio (CNE/CES 058, 2004), uma estratégia pedagógica muito difundida para se atingir esse objetivo é a implementação de atividades que possibilitem ao estudante-professor o contato direto com o mundo do trabalho. Sendo assim, nas práticas pedagógicas, a

realidade das escolas é trazida para dentro das disciplinas do curso, ou há o deslocamento dos estudantes-professores até a comunidade para o desenvolvimento das atividades. Em ambos os casos, o objetivo é a aproximação dos estudantes-professores com a área de intervenção em que atuarão quando já formados, sendo a primeira no ambiente escolar universitário e a segunda *in loco*, na comunidade.

Por estarem vinculadas com as disciplinas em que se inserem, as práticas pedagógicas seguem as estratégias metodológicas e os objetivos traçados nos seus respectivos programas e ementas, que, por sua vez, têm como linha norteadora os princípios definidos no projeto político-pedagógico do curso.

Além desses, outros aspectos influenciam diretamente na implementação desse tipo de atividade nas disciplinas dos cursos de formação de professores de Educação Física. Um dos mais importantes e que pode constituir-se em fator determinante para a realização das práticas pedagógicas é o interesse e o envolvimento do próprio professor da disciplina, e o seu compromisso com a formação pedagógica dos estudantes-professores. Em muitos casos, ele é o personagem principal desse contexto, e terá sob sua responsabilidade o estabelecimento de estratégias para que as práticas pedagógicas realmente aconteçam.

O período em que a disciplina se insere no currículo poderá determinar o caráter a ser seguido pelas práticas pedagógicas, já que para que ocorra o contato direto do estudante-professor com os alunos advindos da comunidade é necessária uma estruturação sólida dos conhecimentos teóricos e das competências pedagógicas necessárias para a atuação docente. No caso das disciplinas dos primeiros semestres do curso, as práticas pedagógicas mais adequadas são as realizadas entre os próprios colegas, cujos estudantes-professores ora exercerão o papel de professores (ministrando as atividades), ora o de alunos, quando os colegas serão os professores. Dessa maneira, a construção de conhecimentos teóricos e de competências pedagógicas estará sendo alcançada sem o contato com a comunidade, servindo como um momento de preparação para aquela atuação posterior.

Considerando que a realização das práticas pedagógicas proporciona aos estudantes-professores a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos num momento anterior, assim como a construção de competências pedagógicas, essas atividades podem ser consideradas como integrantes dos estágios de inserção, já que, segundo Pedroso (1996), nesse modelo de formação em alternância a “experiência de trabalho está inserida na formação” e é considerada como um “instrumento pedagógico” (p. 271).

2.2.3.4. Práticas de Ensino e Estágio Profissional Curricular

As Práticas de Ensino, ou o Estágio Profissional Curricular, são considerados como o encerramento da formação inicial nos cursos de Licenciatura em Educação Física, quando o estudante-professor deverá aplicar na prática, com os alunos em escolas de Ensino Básico, Fundamental e Médio, todos os conhecimentos e competências pedagógicas construídas durante o curso, e demonstrar estar capacitado para o exercício profissional. Sendo assim, o estágio é o momento de efetivar um processo de intervenção acadêmico-profissional que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização do estudante-professor (CNE/CES 058, 2004).

É importante ressaltar que esse momento da formação não pode ser interpretado como os exemplos anteriores, mas como uma oportunidade para a consolidação das competências pedagógicas mediante o contato direto com o ambiente profissional, que deverá estar previsto para ocorrer a partir da segunda metade do curso, sob a supervisão de profissionais habilitados e qualificados.

Considerando as características previstas para a realização do estágio profissional curricular, essa atividade se enquadra no modelo de formação em alternância estágio de aplicação prática de conhecimentos, já que seu objetivo não é mais a construção de novas competências, mas a aplicação, em situação real de trabalho, daquelas competências já construídas anteriormente.

2.2.3.5. Atuação profissional paralela

Essa modalidade de formação alternativa à formação inicial universitária apresenta-se com características distintas nas diversas regiões do País e, principalmente, entre instituições de ensino superior públicas e privadas.

A necessidade de custear o ensino superior leva inúmeros estudantes das universidades particulares a buscarem uma fonte de renda complementar. Essa constitui uma das possibilidades de convívio harmonioso entre a formação universitária e a formação profissional, já que o estudante-professor tem a chance de aplicar na sua prática profissional os conhecimentos construídos em sala de aula. Ao mesmo tempo, os estudos teóricos permitem a reflexão sobre a sua prática, agregando novos conhecimentos que a fundamentem.

Entretanto, se a atuação profissional paralela for realizada em uma área que não se relaciona direta ou indiretamente com a formação universitária, o estabelecimento dessa relação de reciprocidade entre a teoria e a prática se perde, e o trabalho se torna, exclusivamente, uma fonte de renda para pagar seus estudos e suas despesas.

Com relação às instituições de ensino público, a realidade é praticamente a mesma, sendo que o principal diferencial é que não há necessidade de bancar os altos custos com o ensino universitário. Desse modo, o trabalho pode se tornar necessário para custear despesas próprias, ou como uma opção, complementando a formação universitária com a formação profissional através de sua atuação paralela.

Dessa maneira, pode-se interpretar as atividades de atuação profissional paralela à formação inicial como representantes dos modelos de alternância implícita e justaposta, pois a situação de trabalho é autônoma e ocorre paralelamente à situação de trabalho, e as atividades desenvolvidas por uma não são relacionadas ou levadas em consideração pela outra.

De maneira resumida, o quadro 2 apresenta a relação entre as possibilidades de intervenção prática e os modelos de formação em alternância analisados anteriormente.

Quadro 2 – Classificação das possibilidades de intervenção prática

Possibilidades de intervenção prática	Modelos de formação em alternância
Monitoria	Alternância interativa
Extensão universitária	Estágios de aplicação prática de conhecimentos
Práticas pedagógicas realizadas nas disciplinas	Estágios de inserção
Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado	Estágios de aplicação prática de conhecimentos
Atuação profissional paralela	Alternância implícita ou justaposta

Considerando-se a descrição e análise de cada uma das possíveis atividades de estabelecimento de um elo de ligação entre a teoria e a prática, entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, observa-se que, de uma forma ou de outra, através da aplicação de quaisquer atividades descritas, os cursos de formação inicial de professores de Educação Física aplicam os modelos de formação em alternância, mesmo que não os considerem diretamente no planejamento de suas estruturas curriculares ou em seus projetos político-pedagógicos.

O mais importante, no entanto, é que os cursos de Licenciatura em Educação Física proporcionem aos estudantes-professores uma formação completa, articulando teoria e prática mediante o desenvolvimento do maior número possível de atividades voltadas para a experiência docente, de maneira a preparar um profissional que atue de forma crítica e contextualizada socialmente.

2.3. Práticas pedagógicas na formação inicial em Educação Física

As discussões, realizadas até esta etapa do presente trabalho, se referiam basicamente às competências que se espera que os estudantes-professores

desenvolvam ao longo da sua formação inicial em Educação Física, assim como as diferentes possibilidades de articulação entre os contextos universitário e profissional que proporcionem a formação dos professores.

A partir deste momento, foca-se a análise especificamente nas questões relacionadas com as próprias práticas pedagógicas. Para tanto, serão analisadas diferentes possibilidades de implementação, e, principalmente, os objetivos estabelecidos inicialmente e as estratégias adotadas para promover a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

Em razão de suas reflexões sobre os caminhos seguidos ao longo dos anos no processo de formação de professores, Pimenta (2002) dedica-se a uma revisão histórica que remonta aos anos de 1950 e 1960, estabelecendo relações entre as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunas da Escola Normal e a sua futura atuação. Naquele tempo, “a prática que se exigia para a formação da futura professora era tão-somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular)”, sendo negligenciada a “prática profissional como componente da formação” (p. 35). A autora conclui que, nesse caso, a prática pedagógica não constituía uma das estratégias disponibilizadas pelos cursos para a formação dos professores (Pimenta, 2002).

Tal posicionamento por parte dos cursos de formação de professores poderia ser interpretado como um contraponto às sugestões apresentadas pelo relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 1955. No seu conteúdo, dito documento trazia indicações para os cursos, dizendo que a preparação dos professores deveria ser equilibrada entre teoria e prática; que a prática antecipasse muitas das dificuldades do jovem professor, e que as aulas práticas fossem complementadas com debates antes e após a sua realização (Pimenta, 2002).

Além disso, observa-se que, já naquele tempo, foram feitos apontamentos no sentido de que as práticas pedagógicas fossem “vivas intensamente com as adaptações necessárias aos cursos de formação de professores” e que fossem contempladas “nas várias disciplinas, e não apenas na Prática de Ensino” (Pinheiro, 1966 apud Pimenta, 2002, p. 41).

No início da década de 70, surgiram proposições que visavam à implementação de estratégias que aproximassem, efetivamente, os contextos profissionais e de formação dos professores. A partir da adoção dos “microensinos”, foram criadas situações experimentais para que o futuro professor desenvolvesse “as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino” (Pimenta, 2002, p. 53).

Mais tarde, nos anos 90, proposições feitas pela LDB passam a ser, mais uma vez, debatidas em encontros cujos temas referiam-se à formação dos professores em nível de

ensino superior. Com efeito, Marques (2000) afirma que os debates levavam ao entendimento da necessidade da adoção de uma base comum pelos cursos de formação de professores, e que a teoria e a prática pedagógica fossem vistas como indissociáveis, e presentes ao longo de toda a formação.

A exemplo disso, Marques (2000) analisa também a questão da formação dos professores ao longo dos anos, posicionando-se a favor da adoção de estratégias que aproximem os estudantes-professores e os professores universitários dos contextos escolares que o cercam. Para tanto, e corroborando com a opinião de Pimenta (2002) quando se refere aos microensinos, defende que “o aprendizado surja do aprendizado prático”, onde sejam priorizadas as “competências técnico-científicas e as competências pedagógicas” (Marques, 2000, p. 32).

2.3.1. Interpretando e contextualizando as atividades de prática pedagógica

Em análise referente ao conjunto de conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente em Educação Física, Crum (2000) estabelece um modelo piramidal de hierarquias dos domínios de um currículo de formação de professores de Educação Física.

A base dessa pirâmide é composta por três conjuntos de conhecimentos, formados pelas disciplinas relacionadas com o conhecimento do conteúdo e direcionadas para a melhoria das próprias competências em nível da prática desportiva; disciplinas relativas ao conhecimento dos alunos, suas características, valores e objetivos educativos; e disciplinas que habilitam para o conhecimento de contextos educacionais.

No segundo nível da hierarquia que forma a pirâmide que representa a formação inicial do professor de Educação Física, estão as disciplinas relativas ao conhecimento curricular e todas as atividades envolvidas diretamente com a questão do conhecimento pedagógico.

Finalmente, no último estágio da pirâmide hierárquica da formação inicial do professor de Educação Física, e, dessa forma, o que representa o ápice de sua formação, estão as experiências de práticas pedagógicas. Dentre os exemplos citados por Crum (2000) para essas práticas estão as atividades de microensino, ensino real e aulas durante o estágio pedagógico.

Observa-se que o conjunto de experiências que são oportunizadas aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física diz respeito a atividades relacionadas com a própria docência e que envolvem todos os aspectos intervenientes na formação de suas competências pedagógicas.

Essa representação piramidal da formação inicial em Educação Física demonstra claramente a concepção de Crum (2000) sobre a importância das atividades relacionadas

com a prática pedagógica para a formação dos professores. Essas atividades se configuram como o objetivo principal da formação docente, e para a qual todas as demais disciplinas, integrantes do currículo, dão suporte e sustentação teórica e prática. Para o alcance desse objetivo, é fundamental que os conteúdos programáticos, situados na base e no segundo nível da hierarquia, sejam selecionados, planejados e implementados em função das experiências de prática pedagógica, de maneira que ofereçam a fundamentação necessária para sua realização.

Um importante aspecto destacado por Crum (2000), para o alcance desse objetivo, é a necessidade de que os professores responsáveis por essas disciplinas “sejam capazes de justificar e selecionar a relevância do conteúdo e a organização” (p. 74) de suas disciplinas. O objetivo é oferecer as melhores condições de formação pedagógica aos estudantes-professores para sua atuação nas atividades de práticas pedagógicas, lembrando sempre a necessidade de que a estrutura curricular seja organizada de forma a destinar a maior parte de sua carga horária para a realização dessas atividades. Baseado nesse posicionamento, o autor sugere que há “necessidade de confrontar os futuros professores com questões e problemas do âmbito” da atividade docente “praticamente desde o início dos seus cursos” (p. 75). Ou, conforme ressalta o autor, “deixem-nos ir às escolas desde o primeiro ano da sua formação e encarreguem-nos de tarefas de observação simples” (Crum, 2000, p. 75).

Diante do modelo de formação inicial apresentado por Crum, é importante destacar a interação entre os diferentes campos do conhecimento que constroem as competências dos professores, e a prevalência de eixos transversais articuladores entre os campos teóricos e práticos, assim com a dialética que pauta a sua relação.

A formação assim concebida vem de encontro ao modelo aplicacionista do conhecimento, e rechaça a fragmentação e a compartimentalização do saber, onde os estudantes-professores acumulam conhecimentos durante os anos iniciais, e os aplicam nos estágios ao final do curso (Tardif, 2002).

Ao abordar os aspectos referentes à formação inicial dos professores, Nóvoa (1995) diz que ela “não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p. 25).

Ressaltando a importância dessa aproximação dos estudantes-professores com o contexto escolar, Marques (2000) defende que na formação inicial dos professores o processo de ensino-aprendizagem seja debatido e questionado não como um “imaginário de suposições”, mas a partir “dos desafios das condições efetivas com que se defrontam os grupos sociais em seus específicos campos de atuação” (p. 95).

Mesmo reconhecendo a necessidade desse contato com a realidade do mundo do trabalho, e analisando a realização das atividades de prática pedagógica na formação de professores de Educação Física, Bento (1991) destaca que as competências pedagógicas, ou “a profissionalidade pedagógica”, não podem estar fundamentadas em qualquer tipo de “tecnologia pedagógica” (p. 10).

O autor afirma, ainda, que “não há nem jamais existirá uma tecnologia pedagógica com capacidade de resposta suficiente e abrangente. O ato pedagógico necessita de demasiados espaços de interpretação que não são objetiváveis e que emprestam à práxis um caráter tautológico” (Bento, 1991, p.10). Apesar dessa interpretação, o autor considera possível a realização de atividades que ofereçam a possibilidade de planejar e intervir num determinado processo de aprendizagem, visando à formação de competências pedagógicas.

Mesmo assim, Bento (1991) argumenta que “uma estruturação técnica da aprendizagem apenas pode ocorrer num grau muito reduzido”, e questiona “a possibilidade de desenvolver uma tecnologia pedagógica cujas regras sejam, sem mais nada, aplicáveis em situações futuras, até porque as situações pedagógicas são como os momentos da vida: são únicas e não se repetem” (p. 11).

O pragmatismo manifestado pelo autor, ao referir-se às práticas pedagógicas, justifica-se na medida em que são interpretadas como uma instrumentalização, como um conjunto de medidas voltadas para a formação de um repertório de condutas aplicáveis posteriormente nas situações reais de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário um esclarecimento com respeito à interpretação sobre as atividades de “simulação” de práticas pedagógicas, já que sua realização está voltada para o desenvolvimento de competências pedagógicas, e, fundamentalmente, para a oferta de uma possibilidade ao estudante-professor do contato com a realidade de sua profissão, para que, com essa explicação, possa direcionar sua formação no sentido de atender às suas principais dificuldades, sejam elas práticas, sejam elas teóricas. Em momento algum se espera “treinar” o estudante-professor, para que “decore” seqüências de exercícios para serem reproduzidos, tal e qual, quando estiver no mercado de trabalho.

Entretanto, em outro momento, e demonstrando posicionamento favorável à realização de intervenções pedagógicas por parte dos estudantes-professores, Bento (1991) destaca que as situações pedagógicas são marcadas por sua abertura, ou seja, sua evolução estará sempre na dependência da interação entre os participantes, não podendo, dessa forma, ser determinados seus resultados com exatidão.

Refletindo sobre as diferentes possibilidades oportunizadas aos estudantes-professores durante a realização das práticas pedagógicas, Bento (1991) diz que

não é tanto a planificação metódica e ordenada, mas é muito mais a idéia da correção permanente, da capacidade de ler e interpretar permanentemente o decurso real dos processos de aprendizagem, para garantir a sua abertura à atuação de todos os participantes, é esta a idéia que caracteriza a atuação docente. Situações e relações pedagógicas estão condenadas a um ciclo permanente de renovação, dissolução e reconstrução (p. 11).

Tomando nessa perspectiva, o contato dos estudantes-professores, no decorrer de sua formação inicial em Educação Física, com as situações reais de ensino-aprendizagem, mais especificamente com a própria comunidade, constitui um agente facilitador do processo de elucidação sobre o mundo do trabalho e sobre a própria profissão docente. É o confronto com situações não-planejadas previamente que caracteriza a abertura do processo docente, como se refere Bento (1991), e que impõe aos estudantes-professores a necessidade de reformulação constante de seus referenciais teórico-práticos, em dependência das particularidades da situação real de ensino.

Aprofundando sua análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação inicial em Educação Física, Bento (1991) salienta que nenhuma pessoa é apenas essência discente, e que a aprendizagem constitui apenas um dos aspectos da vida. Isso quer dizer que “não há nenhuma situação que seja apenas pedagógica”, ou seja, “não existe nenhuma atuação pedagógica ‘pura’, mais ainda, que não há situações pedagógicas, mas tão-somente situações nas quais é possível a atuação pedagógica” (p. 11). Ainda, nas palavras do autor, prolongando-se o raciocínio e admitindo-se que a “atuação pedagógica é uma forma de atuação social orientada pela ação dos outros”, conclui-se que “não pode haver, numa determinada situação, ‘uma’ e única atuação pedagógica ‘correta’ estabelecida de antemão” (Bento, 1991, p. 11).

Novamente o autor dá pistas de que interpreta as experiências pedagógicas realizadas pelos estudantes-professores como uma antecipação do que acontecerá na sua atuação profissional futura, como se o seu objetivo fosse dar conta de responder a todas as questões referentes à sua existência, assim como a todas as dúvidas que surgirão durante sua realização na escola, diante dos alunos. A razão de ser das práticas pedagógicas não é responder a esses questionamentos, mas preparar o estudante-professor para que, ao se deparar com as situações-problema, possa estabelecer estratégias, de acordo com aquele contexto específico, para solucioná-las, ou, pelo menos, minimizar seus efeitos negativos e ampliar seus efeitos positivos.

Todos esses contatos com o mundo real, com situações reais do cotidiano de trabalho, oferecem ao estudante-professor a possibilidade de se preparar da melhor maneira possível para cada uma das suas intervenções pedagógicas, consciente de que fez o melhor possível para estar ali naquele momento e oferecer o melhor para seus

alunos. Além disso, espera-se que o estudante-professor esteja ciente de que poderão ocorrer, e muito provavelmente ocorrerão, situações que fugirão do seu domínio, que não terão sido previstas previamente, e com as quais terá de atuar de maneira coerente, mantendo ou reformulando suas estratégias e seus objetivos no momento adequado.

Como poderia o estudante-professor dispor de tais artifícios e de tamanha flexibilidade se nunca tivesse tido contato direto com seus alunos? Estaria ele preparado para administrar os problemas de forma a buscar a melhor solução para cada caso específico?

O objetivo a ser alcançado com a realização de atividades de prática pedagógica é o de oferecer ao estudante-professor a oportunidade de aproximar-se do “mundo real”, do mercado de trabalho, com condições de iniciar sua atuação pedagógica coerentemente, e consciente de que aprenderá constantemente, transformando e/ou reestruturado suas estratégias pedagógicas a cada dia, com cada nova situação que se impuser diante de seu caminho.

Para isso, é necessário que sejam oportunizadas ditas experiências ao longo da formação inicial em Educação Física, as quais visem à construção e ao desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes-professores.

2.3.2. Construção e o desenvolvimento das competências pedagógicas em Educação Física através das práticas pedagógicas

Nos últimos anos, vários autores (Crum (2000), Charlier (2001), Perrenoud et al. (2001), Tardif (2001), Demo (2002), Nascimento (2002), Pimenta (2002), Rios (2002)) têm se debruçado sobre a questão da formação de professores. Posicionando-se a favor da busca pela sua qualidade, cada autor apresenta suas concepções e proposições, para servirem como referenciais orientadores para a formação dos professores.

Segundo García (1995), o “período de iniciação ao ensino”, compreendido pelos primeiros anos de docência, vividos ainda durante a formação inicial, “constitui uma das fases do aprender a ensinar”, e é quando ocorre a transição dos estudantes-professores para professores (p. 66). Esse é, portanto, o momento da formação do estudante-professor em que o curso precisa proporcionar o desenvolvimento do conhecimento relativo à escola e ao sistema educativo, aprofundar as questões referentes “à complexidade das situações de ensino” e ajudá-los a “aplicar o conhecimento que já possuem ou que podem obter por si próprios” (García, 1995, p. 66).

Refletindo sobre essa questão, Demo (2002) afirma que “o problema maior está no sistema, que não tem competência para ‘fazer’ a competência do aluno”. De acordo com o autor, “nada atrapalha mais o aluno, nem mesmo a pobreza, do que as más condições

de aprendizagem oferecidas pelo sistema, em particular, o despreparo dos docentes” (p. 31).

Diante dessa realidade, a oportunidade de conhecer pessoalmente o ambiente escolar, com o olhar do professor em formação, e não mais como um aluno, juntamente com a utilização das atividades de prática pedagógica nas aulas dos cursos de Licenciatura em Educação Física, são apresentados como fatores determinantes para alcançar os objetivos estabelecidos para a formação inicial.

A realização dessas práticas está voltada para o desenvolvimento das competências pedagógicas e, fundamentalmente, para oferecer ao estudante-professor o contato com a realidade de sua profissão. Com base nesse esclarecimento, o estudante-professor poderá direcionar sua formação no sentido de atender às suas principais dificuldades, sejam elas práticas, sejam elas teóricas.

Além disso, ao participar de atividades que se aproximem do exercício docente, o estudante-professor conhecerá, por suas próprias experiências, e com a orientação e acompanhamento dos professores-formadores, os elementos constituintes que constroem o ato pedagógico. Por meio desse processo, lhe serão apresentadas as particularidades de cada intervenção e sua inter-relação com as demais, que compõem a atuação docente, cada uma contribuindo, de maneira específica, para a construção de suas competências pedagógicas.

Ressaltando a importância da realização das atividades de prática pedagógica na formação inicial de professores de Educação Física, Rios (2002) argumenta que

a competência se revela na ação. É na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom, por quê e para quem (p. 167).

Ainda segundo a autora,

o conceito de competência vai-se construindo a partir mesmo da práxis, do agir concreto e situado dos sujeitos. As qualidades que a compõem apresentam-se como um conjunto de requisitos que não fazem parte, em sua totalidade, do desempenho de cada indivíduo, mas podem fazer e sua possibilidade é verificada na própria realidade (Rios, 2002, p. 169).

Nessa esteira, Altet (2001) destaca que “os saberes de base utilizados em uma ação desenvolvem-se no decorrer da transformação de uma experiência e de um desempenho em novos saberes, saberes da prática, que permitirão ao sujeito adaptar-se à situação” (p. 30).

A partir do posicionamento de Altet (2001) e de Rios (2002), evidencia-se a importância do contato dos estudantes-professores com o mundo do trabalho através da realização de atividades de prática pedagógica, o que determinará o alcance dos

objetivos para a formação e a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores.

Na abordagem das atividades relacionadas às práticas pedagógicas e de todas as demais que proporcionem ao estudante-professor o contato direto com o mundo da docência, Yinger (1977), apud Charlier (2001), é enfático em dizer que “o aprendizado só é possível na prática” e que esta “coloca o professor em contato com conhecimentos que não estão disponíveis em outra parte e permite-lhe assimilar condutas, rotinas circunstanciadas, isto é, nas circunstâncias e no momento em que elas são eficazes” (p. 93). Essas atividades permitem, ainda segundo o autor, vivenciar os seus resultados, que se configuram como uma informação imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem sobre a docência.

Para Charlier (2001), nesse tipo de atividade, o estudante-professor é interpretado como o ator de seu próprio aprendizado, tendo a possibilidade de “agir nas situações, modificá-las experimentando novas condutas, mais do que sofrê-las” (p. 93).

De acordo com Altet (2001), ao refletir sobre a importância da construção das competências pedagógicas a partir das experiências de prática pedagógica, explica que

o saber da prática é construído na ação com a finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida, com a ajuda de percepções e interpretações dadas às situações anteriormente vividas (Altet, 2001, p. 31).

Entretanto, para que sejam alcançados os objetivos estabelecidos para a formação profissional a partir das atividades práticas, é imperioso que o estudante-professor aceite cometer erros, considere o erro como inerente ao aprendizado, assuma riscos e administre suas incertezas.

Charlier (2001) destaca, ainda, a importância de criar, tanto na formação quanto no local de trabalho, “condições que permitam ao professor desenvolver suas competências profissionais a partir da prática, na medida em que esta constitui o ponto de partida e o suporte de sua reflexão, seja sua própria prática ou a de seus colegas”, através da prática, colocando-se como um ator, que interfere nas características da situação, que experimenta novas condutas e descobre soluções adequadas a cada uma delas, e “para a prática, pois, se o ponto de partida do aprendizado está na ação, seu desfecho também está, na medida em que o professor valoriza essencialmente os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre sua vida profissional” (Charlier, 2001, p. 93).

Reforçando a opinião de que as atividades de prática pedagógica constituem um elemento fundamental na construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores, a formação profissional a partir de situações reais de ensino-aprendizagem

tem que ser a meta principal dos programas de formação de professores (Perrenoud et al., 2001).

Para Baillauquès (2001) o choque da realidade, nos primeiros anos de docência, se transforma em angústia pela consciência da responsabilidade na busca da autonomia. Segundo o autor, “os comportamentos imprevistos dos alunos, incertezas quanto ao desenvolvimento não previsto de situações, ambivalência de afetos e fragilidade inesperada de si próprio como professor” (p. 43) constituem aspectos que contribuem para o sentimento de desânimo e de impotência dos professores recém-formados. Nesse caso, o professor se sente em crise, desorientado diante de uma profissão que pensava ser fácil, de competências que pensava possuir, ou cuja pertinência não havia percebido.

Como uma alternativa para transpor essas dificuldades, o professor abre mão da sua formação inicial, abandonando os conhecimentos e as competências construídas até então, em prol de modelos de ensino tradicionais para atender às suas necessidades e para solucionar suas dificuldades.

Em razão desse exemplo, fica evidente a necessidade de uma formação sólida e significativa para os estudantes-professores, para que, quando deixarem a formação inicial e iniciarem sua atuação com a docência-escola, possuam um conhecimento mais próximo da realidade escolar e tenham condições de enfrentar os desafios diários com mais segurança e certeza do seu sucesso, conscientes de seu papel de educadores e colaboradores para a formação da identidade social.

Buscando o alcance da profundidade necessária à análise das informações, e possibilitando uma maior apropriação no que concerne às atividades de prática pedagógica e à formação inicial em Educação Física, são apresentados, a seguir, os procedimentos metodológicos adotados para a construção do presente estudo.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Caracterização do estudo

De maneira a apresentar os procedimentos metodológicos empregados nessa investigação, tornou-se prudente relatar a opinião de Lüdke e André (1986), quando mencionam que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (p. 1).

Ao considerar as proposições apresentadas por Thomas e Nelson (2002), quando abordam os diferentes métodos de pesquisa, constata-se que este é um estudo qualitativo, que utilizará o estudo de caso como estratégia para alcançar seus objetivos.

Além disso, esta investigação se caracteriza como um estudo descritivo, haja vista que procura determinar quais são os elementos constituintes das práticas como componente curricular que, na concepção dos estudantes-professores, mais contribuíram para a construção de suas competências pedagógicas. O corte transversal desta investigação justifica-se pelo fato de que os estudantes-professores realizarão, em um único momento, avaliação retrospectiva sobre a sua formação inicial em Educação Física.

3.2. A pesquisa qualitativa

Tendo em vista a natureza do estudo e os objetivos propostos, bem como a profundidade que se buscou na análise dos resultados, acredita-se que a abordagem qualitativa seja aquela que ofereça melhores condições para responder às indagações formuladas inicialmente.

O estudo qualitativo, segundo Lüdke e André (1986), é aquele “que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p. 18).

Thomas e Nelson (2002) incluem como características básicas da pesquisa qualitativa

a observação longa e intensiva e entrevistas extensivas em um ambiente natural; o registro preciso e detalhado do que aconteceu no ambiente por meio do uso de notas de campo, fitas de áudio, videoteipes e outros tipos de evidências documentadas; e a interpretação e análise dos dados, por meio da utilização de descrição rica, narrativas

interpretadas, citações diretas, gráficos e tabelas e, algumas vezes, estatística (usualmente descritiva) (p. 36).

Na pesquisa qualitativa destaca-se a relação de estreita proximidade do pesquisador com o objeto de estudo. Ao mesmo tempo em que precisa manter-se isento de qualquer tipo de concepção anterior sobre o assunto, para que não interfira de forma tendenciosa sobre as informações recolhidas, espera-se que o pesquisador qualitativo se imbrique ao máximo nas suas causas, que “mergulhe de cabeça” na busca de informações relevantes que justifiquem a sua investigação, e que ele alcance seus objetivos.

A partir dos reiterados questionamentos que o investigador faz a respeito dos dados e das informações coletadas, e com base em seu conhecimento sobre o assunto, seja ele teórico, seja ele prático, “que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado” (Lüdke e André, 1986, p. 4).

Sendo assim, para que não se deixe influenciar pelos resultados parciais da pesquisa, exige-se do pesquisador uma postura “administrativa”, pois, de um lado terá que se manter firme na busca das respostas às suas perguntas iniciais, e de outro, espera-se que seja flexível a ponto de interpretar toda e qualquer informação coletada como uma possível tendência dos sujeitos pesquisados (Lüdke e André, 1986).

Ao contrário das pesquisas com abordagens tipicamente quantitativas, que são desenvolvidas em locais onde se dispõe de pleno domínio e controle rígido sobre todas as variáveis, as pesquisas qualitativas são realizadas “em ambientes naturais, do dia-a-dia, como escolas, ginásios, instalações esportivas, centros de aptidão física e hospitais” (Thomas e Nelson, 2002, p. 322). Para a pesquisa qualitativa, são fundamentais, portanto, a percepção de mundo e as opiniões subjetivas de cada um dos seus participantes.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador constitui-se em elemento primordial, que determinará os rumos a serem seguidos pela pesquisa, desde a sua estruturação, passando pela coleta de informações, até, e principalmente, a análise e a interpretação dos seus resultados. Conseqüentemente, o sucesso, tanto da obtenção, quanto do processamento dessas informações está relacionado diretamente com a sensibilidade e a percepção do próprio pesquisador (Thomas e Nelson, 2002).

Abordando a questão da coleta de dados, Negrine (1999) destaca que “as pesquisas de corte qualitativo não costumam se servir de instrumentos de coleta de informações que utilizam valores numéricos ou que tomem apoio neles para proceder a análise e interpretação das informações recolhidas” (p. 62).

Além disso, uma característica marcante da pesquisa qualitativa é que seu foco está direcionado para as diferentes possibilidades de interpretação das informações

coletadas, para o estabelecimento de uma relação íntima dessas informações com as proposições da literatura específica da área e para a profundidade que se almeja obter nas análises e discussões de seus resultados. Como definem Thomas e Nelson (2002), “a pesquisa qualitativa busca compreender o significado para os participantes de uma experiência em um ambiente específico e de que maneira os componentes combinam-se para formar o todo” (p. 323).

Ressaltando a necessidade de atenção e dedicação destinada à pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986) afirmam que o “pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado” (p. 12).

Além de todo o exposto, tornou-se importante destacar que o processo de indução é empregado na interpretação das informações coletadas nas entrevistas e na análise documental, através do estabelecimento de um paralelo entre os dados obtidos e as proposições da literatura, referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas na formação inicial em Educação Física.

3.3. O estudo de caso

O estudo de caso não constitui, necessariamente, a análise de um único sujeito ou objeto. Como afirmam Thomas e Nelson (2002), “o estudo de caso não é confinado ao estudo de um indivíduo, mas pode ser utilizado em pesquisas que envolvem programas, instituições, organizações, estruturas políticas, comunidades e situações” (p. 294). Abordando especificamente esta investigação, o “caso” se refere aos estudantes-professores egressos e aos professores-formadores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul.

O enfoque a ser dado no caso estudado precisa ser rigorosamente delimitado, e seus contornos são “claramente definidos no desenrolar do estudo” (Lüdke e André, 1986, p. 17). No estudo de caso, portanto, o interesse “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (p. 17).

Dessa forma, e como ensinam Lüdke e André (1986),

a importância de determinar focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada (p. 22).

No estudo de caso, o pesquisador utiliza diferentes instrumentos para coletar o maior número, e com a maior profundidade possível, de informações sobre um ou alguns

poucos sujeitos. A preocupação não é com a generalização, mas com a explicação mais completa e aprofundada das situações intervenientes naquele caso, que possam descrever como determinado fato se desenvolve naquele grupo específico de indivíduos.

Considerando a questão referente à não-generalização dos resultados obtidos em estudos desse tipo, já que centralizam a atenção em um ou em poucos casos, Thomas e Nelson (2002) destacam que “a suposição fundamental é a de que este caso é representativo de muitos outros casos” (p. 294). Nessa direção, conforme afirmam Lüdke e André (1986), “como cada caso é tratado como único, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância” (p. 23).

No estudo de caso, a generalização não é um dos objetivos do pesquisador, pois ele não verá nisso um objetivo para a realização de sua investigação. A responsabilidade da generalização dos resultados obtidos a partir de um estudo de caso ficará a cargo do leitor, do consumidor dos resultados da pesquisa, um professor de uma determinada escola, por exemplo, que poderá identificar semelhanças entre o caso investigado e a sua realidade particular. Assim, dito professor é quem realizará a transferência para a sua escola, utilizando, dessa forma, os resultados da pesquisa para o aperfeiçoamento do seu trabalho com seus alunos.

Ao realizar a seleção dos participantes de um estudo de caso, não se admite que sejam feitas escolhas aleatórias dos sujeitos. Isso se deve ao fato de que, nesse tipo de estudo, o objetivo principal é analisar os sujeitos que melhor representem o seu grupo, de forma que se aprenda ao máximo sobre eles, e, conseqüentemente, sobre o próprio grupo.

No entender de Thomas e Nelson (2002), “o pesquisador estabelece os critérios necessários para serem incluídos no estudo, e então, encontra uma amostra que está de acordo com os critérios” (p. 295). Sendo assim, os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes de um estudo de caso necessitam de demasiada clareza e rigorosidade científica, para que os sujeitos selecionados realmente representem o grupo a que pertencem, com suas características e particularidades.

Seguindo a classificação dos estudos de caso, proposta por Thomas e Nelson (2002), a presente pesquisa foi considerada como integrante de estudos de caso interpretativos, já que seu objetivo tem características de interpretação dos “dados para tentar classificar e conceitualizar a informação e talvez teorizar acerca dos fenômenos, [...] construir teorias, por meio de processos indutivos” (p. 295), a partir dos elementos constituintes das práticas pedagógicas, mais especificamente.

No que se refere à análise das informações coletadas no estudo de caso, através dos vários instrumentos utilizados, Thomas e Nelson (2002) consideram “uma tarefa enorme em razão da natureza dos dados e da quantidade massiva de informação a ser

analisada” (p. 295). Por isso, destacam que “o valor fundamental de um estudo de caso depende do discernimento, [da] sensibilidade e integridade do pesquisador” (p. 295), para que relate só e exatamente o que as informações lhe permitirem, sem fazer proposições indevidas ou análises demasiadamente simplificadas.

Para alcançar esse objetivo, é fundamental que o pesquisador traga para a investigação todas as relações conflituosas e divergentes que encontrar no decorrer da coleta de informações, de forma a apresentá-las nas suas particularidades, diferenças e similitudes. Além disso, é importante que o pesquisador apresente o seu próprio ponto de vista sobre cada um dos fatores intervenientes no contexto estudado, bem como nos resultados encontrados ao final da pesquisa (Lüdke e André, 1986).

O estudo de caso é, portanto, o método que oferece melhores condições para penetrar num contexto específico, aproximando-se do mundo de alguns poucos sujeitos de maneira particular, de forma a conhecer a fundo suas principais características e especificidades.

Diante de todos esses aspectos, considerou-se que o estudo de caso seria o método que apresenta condições mais adequadas para que se alcancem os objetivos propostos para esta pesquisa, ou seja, descobrir quais são os elementos constituintes das práticas como componente curricular que, na concepção dos estudantes-professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, mais contribuíram para a construção de suas competências pedagógicas.

3.4. Critérios para a seleção da instituição

3.4.1. A escolha da Universidade de Caxias do Sul

A escolha da Universidade de Caxias do Sul para a realização desse estudo foi justificada na medida em que as práticas pedagógicas realizadas com os estudantes-professores do curso de Licenciatura em Educação Física englobam três diferentes modalidades: (a) com os colegas; (b) com a comunidade sem o acompanhamento constante do professor da disciplina e realizada em horário extraclasse; e (c) com a comunidade com o acompanhamento permanente do professor da disciplina, realizada durante o período de aula.

A vivência dessas três modalidades de prática pedagógica permitiria aos entrevistados a comparação delas entre si, e uma reflexão mais aprofundada sobre seus aspectos positivos e negativos. Além disso, como já participaram de cada uma delas, poderiam apontar com maior propriedade quais são os elementos que constituem cada uma delas e que mais contribuíram para a construção de suas competências pedagógicas.

Outro aspecto determinante para a escolha dessa instituição deve-se à sua proximidade com o pesquisador, e seu contato próximo com várias das atividades por ela realizadas.

3.4.2. Características do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul teve início em março de 1977, e obteve o reconhecimento do Ministério da Educação pela Portaria 77/81, em 20 de janeiro de 1981.

A duração mínima do curso é de quatro anos, e é exigido do estudante-professor o cumprimento de uma carga horária de 3.120 horas-aula, totalizando 198 créditos.

Os períodos de funcionamento do curso são no matutino, no vespertino e no noturno, sendo que o estudante-professor pode matricular-se em disciplinas de qualquer turno, conforme sua necessidade.

O regime acadêmico adotado pela universidade, e, conseqüentemente, pelo curso de Licenciatura em Educação Física, é de matrícula por disciplina (créditos), de acordo com a periodização sugerida, e o estudante-professor tem a possibilidade de matricular-se em disciplinas de qualquer semestre, desde que sejam respeitados os seus pré-requisitos e o número de vagas disponível.

No que concerne às disciplinas de desportos, essas são desenvolvidas sempre em dois semestres. As disciplinas, e os respectivos semestres em que se inserem, são os seguintes: Atletismo I (1º semestre), Atletismo II e Futebol (2º semestre), Basquetebol I e Handebol I (3º semestre), Basquetebol II e Handebol II (4º semestre), Voleibol I e Natação I (5º semestre), Voleibol II e Natação II (6º semestre).

Nas disciplinas “I” (um) são abordados os fundamentos do desporto, as estratégias de ensino, a prática desportiva pelos estudantes-professores e a prática pedagógica, através de experiências de ensino vivenciadas entre os próprios estudantes-professores.

Para cursar as disciplinas “II” (dois), é necessário que o estudante-professor tenha cursado a disciplina “I” correspondente. Nesse caso, são aprofundados os conteúdos ministrados nas disciplinas “I”, e realizados estudos teórico-práticos dos aspectos referentes, por exemplo, aos seus componentes táticos e à sua regulamentação.

A exceção a essa estrutura curricular fica por conta da disciplina de Futebol, que é realizada em um semestre apenas, no qual são abordados todos esses conteúdos.

Além desses temas, nas disciplinas desportivas II, assim como no Futebol, são realizadas práticas pedagógicas nas quais os estudantes-professores têm o contato direto com os alunos, geralmente crianças advindas da comunidade escolar.

Esses princípios, que dizem respeito ao encontro dos estudantes-professores com os alunos advindos da comunidade, vêm ao encontro do proposto por Demo (2002) quando diz que os cursos de formação de professores “deverão sempre incluir a teorização das práticas ou a prática assistida” (p. 42). De acordo com o autor, as práticas devem ser pertinentes aos estudantes-professores, e têm como objetivo “colocar na berlinda algo concreto”, no qual estão “metidos no dia-a-dia” (p. 42).

Para a escolha das crianças que participam das atividades, cada disciplina segue critérios específicos, e que podem ser de dois tipos. No primeiro, o professor da disciplina é quem estabelece o contato com a direção da escola, apresenta o projeto e solicita autorização para a participação de algumas turmas de alunos nessas práticas. No segundo caso, a responsabilidade é exclusiva do estudante-professor que, com a anuência por escrito da chefia do departamento, da coordenação do curso e do professor da disciplina, vai até a escola, apresenta o projeto para a direção e solicita autorização para o desenvolvimento das aulas com os alunos.

Obtido o consentimento da direção da escola e apresentada a atividade para os alunos, é necessário determinar o local em que as atividades serão desenvolvidas. Esses se dividem, basicamente, em três, podendo ser a universidade, a própria escola ou quadras, parques e locais comunitários. A única atividade que é realizada, obrigatoriamente, na universidade é a Natação, em virtude da disponibilidade da piscina. Em todas as outras disciplinas, a decisão sobre o local de realização das práticas pedagógicas fica a critério do professor, que determina o seu desenvolvimento no horário da disciplina, e, conseqüentemente, no espaço físico da aula, ou se os estudantes-professores é que deverão procurar outro local.

Outro aspecto que depende do planejamento do professor, e que exerce influência direta sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas, é o tempo que ele dedica ao acompanhamento dos estudantes-professores. Para isso, geralmente, são utilizadas duas estratégias. Quando as atividades são realizadas em horário extraclasse, como acontece nos desportos coletivos (Futebol, Voleibol, Basquetebol e Handebol), o professor faz visitas freqüentes para acompanhar o seu andamento, ficando o estudante-professor muitas vezes sozinho com seus alunos. Quando as práticas ocupam os espaços destinados à própria disciplina para a realização das práticas pedagógicas, como é o caso dos desportos individuais (Natação e Atletismo), o acompanhamento do professor é constante, e em todas as aulas. Toda essa contextualização sobre a realidade das práticas pedagógicas foi considerada na seleção dos participantes do estudo.

3.4.3. A relação do pesquisador com a Universidade de Caxias do Sul

Para a continuidade da descrição metodológica, e principalmente no que diz respeito à coleta e análise das informações para a pesquisa, tornou-se imprescindível esclarecer alguns aspectos que permeiam a relação do pesquisador com a Universidade de Caxias do Sul.

Abordando essa questão no encaminhamento das pesquisas qualitativas, Lüdke e André (1986) ressaltam a importância de serem consideradas as relações de subjetividade do pesquisador na sua condução, sugerindo a adoção de uma postura que reconheça a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa. Além disso, alertam ao pesquisador para que tome cuidados especiais no sentido de controlar os efeitos da subjetividade, através da explicitação do grau de influência de seus preconceitos, valores e pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo.

O pesquisador foi aluno do curso de Licenciatura em Educação Física da citada universidade, tendo se formado no ano de 1999. Durante a realização do curso, participou de atividades de pesquisa e de extensão universitária. Além disso, foi monitor das disciplinas de Natação I e II durante quatro semestres, atuando em contato muito próximo com o professor da disciplina e, conseqüentemente, com o ensino.

Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas, o pesquisador teve a oportunidade de realizar as duas primeiras, ou seja, ministrar micro-aulas para colegas e alunos da comunidade. Nesse caso, a atividade era realizada em horário extraclasse e em escolas de Ensino Fundamental da região. A prática pedagógica com a comunidade na própria universidade e no horário de aula não foi realizada, pois não era oferecida na época.

Considerando esses aspectos, tornaram-se grandes as possibilidades de que o pesquisador entrevistasse seus ex-professores. Isso aconteceu com quatro entrevistados, que foram professores do pesquisador na sua formação inicial, e que continuavam atuando naquela instituição.

Com a conclusão do curso de especialização, realizado durante o ano de 2000, o pesquisador retornou à Universidade de Caxias do Sul, onde começou a atuar como docente no próprio curso de Licenciatura em Educação Física. Nesse momento, passou a ser colega dos seus ex-professores, e professor de muitos de seus ex-colegas.

Por todos esse fatores é que o acesso do pesquisador àquela instituição, e, conseqüentemente, àquele curso, foi facilitado, e nenhuma barreira foi imposta para a realização da pesquisa, tanto por parte do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, ao qual pertence o Departamento de Educação Física, quanto por parte deste (Anexos 6 e

7). Além disso, era de total interesse daquele Departamento de Educação Física que esta pesquisa se realizasse, e que apresentasse indícios de como estão se desenvolvendo suas atividades de práticas pedagógicas, e de que forma poderiam ser aperfeiçoadas.

Desde o ingresso do pesquisador no quadro docente da Universidade de Caxias do Sul, foi professor da disciplina de Natação II. A partir do terceiro semestre com essa disciplina, correspondente ao segundo semestre letivo do ano de 2001, foram iniciadas atividades de prática pedagógica com a participação de alunos advindos de escolas de Ensino Fundamental da região. O contato com essas escolas era feito por intermédio de um programa de extensão da própria universidade, denominado UCS-Cidadão Século XXI. Através desse programa, os alunos se inscreviam nas oficinas de Natação oferecidas pela disciplina de Natação II.

Dessa forma, a relação do pesquisador com a citada universidade, com o Departamento de Educação Física e com os professores e estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física era muito próxima. Mais ainda, e fundamentalmente, a ligação do pesquisador com as práticas pedagógicas eram estreitas, já que, durante três anos, e em alguns semestres por até cinco vezes na semana, tinha contato com essa atividade. Nesses semestres, ocorriam aulas da disciplina de Natação com cinco turmas diferentes, e as práticas pedagógicas recebiam até trinta crianças numa só aula.

Tendo em vista todos esses aspectos, é importante ressaltar o fato de que todos os estudantes-professores entrevistados neste estudo, foram alunos do pesquisador, e relataram para ele uma atividade da qual ele próprio era o professor responsável.

Partiu-se do pressuposto de que a proximidade do pesquisador com o objeto de estudo facilitaria a condução das entrevistas, já que este se constitui em um dos fatores fundamentais para sucesso na coleta de informações (Ghiglione e Matalon, 1995). Conforme explica Selltiz (1987), “o fato de um entrevistador possuir fortes opiniões sobre o assunto em estudo, não significa, necessariamente, que seu trabalho será enviesado, assim como o fato de não possuir nenhuma opinião formada não significa que seu trabalho está livre de vieses” (p. 39).

Em outro momento, e ratificando sua opinião sobre a importância do contato do pesquisador com o objeto de estudo, Selltiz (1987) afirma que “quanto mais detalhado for o conhecimento do pesquisador sobre a situação que o entrevistado passou, e quanto mais específicas forem as hipóteses do pesquisador, mais precisamente ele poderá arrolar as questões a serem feitas na entrevista” (p. 42).

3.5. Critérios para a seleção dos participantes

3.5.1. Seleção dos estudantes-professores egressos

Para iniciar a descrição dos critérios utilizados para a seleção dos participantes deste estudo, vale apresentar a opinião de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) que, ao abordarem a questão, especificamente na pesquisa qualitativa, afirmam que “qualquer pesquisador, ao escolher um determinado ‘campo’ (uma comunidade, uma instituição), já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente; se é assim, não há porque não explicitá-los, mesmo que sujeitos a reajustes futuros” (p. 148).

Considerando que esta pesquisa se configura como um estudo de caso, os critérios utilizados para a seleção dos participantes buscaram a homogeneidade do grupo, de forma a permitir que todos os escolhidos tivessem as mesmas condições de representar o seu grupo. Além disso, e conforme afirmam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), no estudo de caso “os sujeitos são escolhidos de forma proposital, em função de suas características, ou dos conhecimentos que detêm sobre as questões de interesse da pesquisa” (p. 174).

Tornou-se fundamental, portanto, que o grupo selecionado fosse integrado por estudantes-professores que tivessem obtido a menor influência possível de experiências externas, para que suas opiniões sobre as práticas pedagógicas realizadas durante o curso não fossem construídas a partir de atividades desvinculadas na formação inicial.

A partir desse procedimento, buscou-se garantir a maior profundidade possível no processo de análise das informações coletadas, em detrimento da generalização para outros grupos, com outras características. Desse modo, foram estabelecidos oito critérios para a seleção dos estudantes-professores participantes deste estudo, e construídos da seguinte maneira:

a) inicialmente, foram relacionados todos os estudantes-professores egressos dos anos de 2002, 2003 e 2004 do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul – RS. A escolha desses anos justificou-se em virtude de os estudantes-professores que se formaram antes de 2002 não terem participado de atividades com intervenção pedagógica no horário de aula, com o acompanhamento permanente do professor da disciplina. A disciplina de Natação, que é a única que desenvolve, regularmente, as práticas pedagógicas com essas características, implementou-as a partir de 2002. Além disso, as disciplinas de Atletismo e de Handebol realizaram, nos semestres que antecederam a realização da pesquisa, algumas atividades com essas características. Entretanto, além de não ter havido continuidade na sua realização, os estudantes-professores que participaram das práticas pedagógicas nessa disciplina ainda não haviam se formado, e, portanto, não poderiam fazer parte dos

integrantes do estudo. O levantamento efetuado pelo investigador demonstrou que 167 estudantes-professores egressos formariam esse grupo;

b) a partir de então, foram selecionados todos os estudantes-professores que participaram das práticas pedagógicas na disciplina de Natação II. Essa escolha justificou-se pelo fato de que, se esses estudantes-professores participaram das atividades de prática pedagógica nessa disciplina, admite-se que todos tenham vivenciado cada uma das três diferentes possibilidades de realização das práticas pedagógicas. Ou seja, durante a sua formação inicial no curso de Educação Física, os estudantes-professores participaram de práticas pedagógicas: (a) com os colegas, em todas as disciplinas desportivas "I"; (b) com a comunidade, realizadas fora da universidade e/ou em horário extraclasses, em todas as disciplinas desportivas "II" (com acompanhamento parcial do professor); e (c) com a comunidade, realizadas em horário de aula da disciplina (com acompanhamento pleno do professor, na disciplina de Natação II). Após essa seleção, a relação de prováveis participantes foi reduzida para 59 egressos;

c) buscando justamente a homogeneidade do grupo de participantes, e observado o fato de que o foco central desta pesquisa era a contribuição das práticas pedagógicas para a construção das competências pedagógicas, tornou-se imprescindível analisar as experiências anteriores que os estudantes-professores tivessem vivenciado com os desportos em geral. Assim, foi realizada uma entrevista por telefone com cada um dos 59 egressos. As perguntas faziam referência às eventuais experiências dos estudantes-professores como atletas e/ou docentes antes do ingresso no curso, e às experiências docentes no decorrer do curso. Com isso, foram descartados do grupo de participantes, todos aqueles considerados experientes e quase experientes quanto à prática desportiva, tanto quantitativa (cinco ou mais anos de prática) quanto qualitativa (competições em nível nacional ou internacional). Partiu-se do pressuposto de que os estudantes-professores que tinham experiência com determinado desporto na qualidade de atletas, dispunham de mais recursos técnicos, práticos, e até mesmo teóricos, para o seu ensino para outras pessoas. Caso permanecessem no grupo, a sua interpretação sobre a contribuição das práticas pedagógicas para a construção de suas competências pedagógicas seria diferente daquelas apresentadas pelos não-atletas, o que desvirtuaria os resultados obtidos.

A experiência com a prática desportiva foi determinada segundo os critérios estabelecidos no quadro 3. Considerando-se, portanto, apenas os estudantes-professores não experientes, o grupo de participantes foi reduzido para 38 egressos (anexo 1);

Quadro 3 – Experiência com a prática desportiva

		Quantitativo	
		< 5 anos	> 5 anos
Qualitativo	Regional ^B	Não experiente	Quase experiente
	Nacional ^A	Quase experiente	Experiente

Nacional^A: participação em competições acima do nível estadual.

Regional^B: participação em competições até o nível estadual.

d) o mesmo raciocínio utilizado para o estabelecimento do critério anterior foi considerado na análise das experiências docentes anteriores à entrada no curso de Licenciatura em Educação Física. Ou seja, partiu-se do pressuposto de que todos aqueles estudantes-professores que tiveram experiências com a docência, apresentariam um discernimento diferente daqueles que não possuíssem referidas experiências. Assim, o posicionamento de cada um dos dois grupos, relativo à participação das práticas pedagógicas na construção de suas competências pedagógicas, seria diferenciado.

Portanto, todos os estudantes-professores que foram considerados experientes em qualquer atividade docente (cinco ou mais anos de experiência docente), em qualquer área ou modalidade desportiva, independentemente se adquiridas no ensino formal ou informal, desde que anteriores ao ingresso no curso, foram excluídos do grupo de participantes.

A experiência docente de cada um dos participantes foi determinada segundo os critérios estabelecidos no quadro 4. Considerando apenas os estudantes-professores não experientes, o grupo de participantes reduziu-se para 30 egressos (anexo 2);

Quadro 4 – Experiência extracurricular com a docência anterior ao curso

		Quantitativo	
		< 5 anos	> 5 anos
Qualitativo	Informal ^{BB}	Não experiente	Quase experiente
	Formal ^{AA}	Quase experiente	Experiente

Formal^{AA}: vínculo com instituições de ensino, públicas ou privadas, de nível fundamental, médio ou superior; clubes sociais, esportivos ou recreativos; empresas; hotéis ou demais estabelecimentos do gênero.

Informal^{BB}: sem vínculo com nenhuma das instituições listadas anteriormente.

e) para delimitar o próximo critério, foi necessário considerar, num mesmo grupo, o tempo de atividade docente realizado no decorrer do curso e após sua conclusão. A principal dificuldade encontrada foi a diferenciação no tempo decorrido depois da formatura, que, no caso dos formados em 2002 era de dois anos, e no caso dos formados em 2004, de apenas alguns meses.

Além disso, uma característica marcante dos estudantes-professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, e que recebeu especial atenção na seleção dos participantes, era o desenvolvimento de atividades profissionais, muitas delas relacionadas com experiências docentes, durante a realização do próprio curso.

Inicialmente, pensou-se em estabelecer um período único de atividade docente, que englobasse, de maneira equivalente, tanto os formados em 2002 quanto os formados em 2003 e 2004. Assim, os períodos de docência seriam distribuídos igualmente, ficando três anos de exercício da profissão para cada um dos três anos de conclusão do curso, da seguinte maneira: para os egressos de 2002, um ano de experiência durante a realização do último ano de curso, e dois anos depois de formados; para os egressos de 2003, dois anos de experiência durante a realização dos dois últimos anos de curso, e um ano depois de formado; e para os egressos de 2004, os três anos de experiência durante a realização dos três últimos anos de curso, e os meses decorrentes até a realização das entrevistas.

Entretanto, se fosse considerado esse critério, o grupo de participantes seria drasticamente reduzido, de 30 para apenas 2 egressos. Ou seja, dos 32 egressos selecionados no critério anterior, 30 iniciaram suas atividades docentes antes de março de 2002, o que inviabilizou a adoção desse critério.

Diante disso, considerou-se o tempo de exercício na atividade docente realizada durante o curso como um todo, independentemente do tempo adicional que os egressos de 2002 possuíam sobre os egressos de 2003, e estes, por sua vez, sobre os egressos de 2004.

Para a seleção dos integrantes do próximo grupo optou-se, portanto, por considerar tanto os não experientes quanto os quase experientes, haja vista que a maior parte do grupo se encontrava nessas duas categorias. Assim, o objetivo inicial de selecionar um grupo que possuísse a menor experiência docente possível foi alcançado.

A partir da seleção, foi determinado o nível de experiência docente dos egressos, com base no quadro 5. A partir desse critério, o grupo de participantes foi reduzido de 32 para 19 egressos (anexo 3);

Quadro 5 – Experiência extracurricular com a docência durante o curso

		Quantitativo	
		< 5 anos	> 5 anos
Qualitativo	Informal ^{BB}	Não experiente	Quase experiente
	Formal ^{AA}	Quase experiente	Experiente

Formal^{AA}: vínculo com instituições de ensino, públicas ou privadas, de nível fundamental, médio ou superior; clubes sociais, esportivos ou recreativos; empresas; hotéis ou demais estabelecimentos do gênero.

Informal^{BB}: sem vínculo com nenhuma das instituições listadas anteriormente.

Na próxima etapa da delimitação dos sujeitos da pesquisa, determinou-se o desempenho no curso (DC) alcançado pelos estudantes-professores. O DC foi obtido a partir do cálculo da média das notas obtidas nas duas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (PEES1 e PEES2). Esse valor foi somado ao Índice de Aproveitamento Acadêmico (IAA), que se refere à média de todas as notas obtidas durante o curso, e calculada novamente a média. A fórmula utilizada para o cálculo do DC é apresentada na figura 8 (anexo 4):

$$DC = \frac{IAA + \left(\frac{PEES1 + PEES2}{2} \right)}{2}$$

Figura 8: Fórmula para o cálculo do Desempenho no Curso (DC)

f) ao serem concluídos os cálculos, foram listados todos os egressos, de 1 a 19, respeitando a ordem crescente dos resultados obtidos no DC. Esse grupo foi dividido em três, sendo um subgrupo inicial e um subgrupo final com 27% dos sujeitos (4 egressos em cada), e um subgrupo intermediário com 46% dos sujeitos (11 egressos).

Posteriormente, através de um sorteio aleatório realizado em cada um dos três subgrupos, foram selecionados dois representantes do primeiro subgrupo, dois representantes do terceiro subgrupo, e seis representantes do subgrupo intermediário, conforme apresentado na figura 9 (anexo 5);

1 a 4	5 a 15	16 a 19
27% (4)	46% (11)	27% (4)
2 egressos	6 egressos	2 egressos

Figura 9: Descrição dos procedimentos para a seleção dos estudantes-professores com base no Desempenho no Curso (DC)

Respeitando-se o critério do DC para a determinação dos sujeitos, de acordo com a figura 9, o grupo de participantes da pesquisa foi construído de forma equânime, por estudantes-professores egressos que apresentaram diferentes desempenhos em seus cursos. Assim, evitou-se que fossem entrevistados somente aqueles estudantes-professores que apresentaram alto desempenho no curso, ou somente aqueles com baixo desempenho, o que poderia direcionar, de alguma maneira, os resultados da pesquisa.

A partir disso, todos os estudantes-professores teriam as mesmas condições para refletir comparativamente sobre as práticas pedagógicas, e poderiam posicionar-se criticamente a seu respeito, relacionando os aspectos que marcaram a sua formação profissional, e que, conseqüentemente, contribuíram para a construção de suas competências pedagógicas.

Uma condição imprescindível para a determinação dos participantes foi, portanto, que todos tivessem realmente participado das três formas de prática pedagógica. Se houvesse algum estudante-professor egresso que, apesar de ter participado da atividade de prática pedagógica na disciplina de Natação II, não tivesse realizado alguma das outras modalidades de prática pedagógica (com a comunidade, em horário extraclasse, com acompanhamento parcial do professor e/ou com os colegas), ele seria excluído do grupo.

Com base em todos os critérios apresentados, o primeiro grupo de participantes do estudo foi composto por 10 (dez) estudantes-professores formados nos anos de 2002, 2003 e 2004 no curso de Licenciatura Plena em Educa o Física da Universidade de Caxias do Sul, que participaram, no decorrer do curso, dos três tipos de atividades de prática pedagógica, que não possuíam experiência como atleta, e tampouco com a docência antes de ingressar no curso, e que apresentavam o mínimo de experiência docente extracurricular no decorrer do curso.

3.5.2. Sele o dos professores-formadores

O segundo e último grupo de participantes do estudo foi composto pela totalidade dos professores responsáveis pelas disciplinas de Desportos "I" e "II", mais o Futebol. No segundo semestre letivo do ano de 2004, quando foi realizada a coleta de informa es

para a construção deste trabalho, o número de professores por disciplina foi distribuído da seguinte forma: Atletismo: dois professores; Natação: dois professores; Futebol: dois professores; Voleibol: dois professores; Handebol: um professor; e Basquetebol: um professor. Dessa forma, o total de entrevistados nesse segundo grupo foi de 10 (dez) professores das disciplinas desportivas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul.

3.6. Instrumentos para a coleta de informações

Nas pesquisas de caráter qualitativo, tem-se como objetivo a coleta de informações que manifestem a interpretação dos fenômenos e as situações sob o ponto de vista dos próprios sujeitos que os vivenciam, através dos seus próprios relatos, e das perspectivas particular e individual (Lüdke e André, 1986).

Thomas e Nelson (2002), quando abordam a questão da pesquisa de caráter qualitativo, indicam como principais instrumentos para a coleta de informações a observação, a entrevista ou o questionário e a análise de documentos ou de arquivos em geral.

No caso específico desta pesquisa, optou-se basicamente por dois instrumentos distintos, que são a análise documental e a entrevista. No caso desta última, foi realizada com dois grupos distintos, sendo uma direcionada para os estudantes-professores egressos e outra para os professores-formadores.

A observação, outra forma de coleta de informações nas pesquisas qualitativas, não foi utilizada neste caso, considerando que não traria informações relevantes para responder aos questionamentos iniciais. Isso porque os estudantes-professores egressos do curso, que fizeram parte do estudo, participaram das atividades de prática pedagógica alguns semestres antes da realização da pesquisa. Como apresentavam suas próprias características e especificidades, a observação de práticas pedagógicas realizadas no momento atual, e com outros estudantes-professores, não permitiria a elucidação desejada de seus aspectos constituintes. Além disso, esse procedimento não possibilitaria o estabelecimento de um paralelo entre os relatos de atividades passadas e as observações de atividades atuais.

Como o objetivo estabelecido era conhecer quais são os elementos constituintes das práticas pedagógicas que mais contribuíram para a construção das competências pedagógicas, na opinião dos próprios estudantes-professores egressos, acreditou-se que a consulta aos professores, através de entrevistas, seria suficiente para oferecer informações importantes para subsidiar a análise das informações concedidas pelos estudantes-professores.

Dessa forma, as três fontes para a coleta de informações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul foram: (a) análise documental; (b) entrevista com os professores-formadores; e (c) entrevista com os estudantes-professores egressos.

3.6.1. Análise documental

Uma fonte freqüentemente utilizada pela pesquisa qualitativa para a busca de informações é a análise documental, ou de conteúdo. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (p. 169).

Reportando-se à análise de conteúdo, Selltiz (1987) faz referência à definição apresentada por Holsti (1969), quando diz que se refere à “qualquer técnica que faz inferências através da identificação sistemática e objetiva de características específicas de mensagens” (p. 117). A aplicação da análise documental como instrumento para a pesquisa qualitativa “é direcionada principalmente ao estabelecimento do status de certas práticas” ou áreas de interesse (Thomas e Nelson, 2002, p. 35).

Nesse sentido, a análise documental tem como objetivo o levantamento de informações que permitam ao pesquisador a compreensão de certos acontecimentos, fatos ou fenômenos. Os locais de onde derivarão esses “documentos” podem ter várias origens, como documentos e arquivos históricos, leis, pareceres e decretos, jornais e revistas de veiculação pública, atas de reunião, livros de freqüência e relatórios. No caso específico da educação, podem ser considerados os livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, anotações de classe de professores e cadernos de chamada, podendo ser, até mesmo, cadernos de estudos e trabalhos dos alunos (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2002).

Demonstrando a importância de se considerarem documentos como uma das principais fontes de informações para as pesquisas qualitativas, Lüdke e André (1986) afirmam que “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”, e que “surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p. 39).

Além disso, configurando-se como uma técnica exploratória, “a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos”, podendo, inclusive, “complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”, como a entrevista, por exemplo (Lüdke e André, 1986, p. 39).

Um aspecto importante a ser considerado na utilização da técnica de análise documental, como fonte de informações para as pesquisas qualitativas, é que esses

documentos nem sempre se apresentam em condições de manifestar a realidade, não se configuram como fontes representativas do contexto estudado. Essa situação é exemplificada por Lüdke e André (1986), quando comentam que “as escolas não mantêm registro das suas atividades, das experiências feitas e dos resultados obtidos. Quando existe algum material escrito, ele é esparso e conseqüentemente pouco representativo do que se passa no seu cotidiano” (p. 40). Mesmo apresentando essas características, tais documentos proporcionam uma visão da realidade do caso estudado, e, portanto, o seu uso é indicado como fonte de informação.

Seguindo a caracterização apresentada por Lüdke e André (1986), os documentos utilizados na parte de análise documental desta pesquisa, são do tipo técnico. Referem-se, portanto: (a) ao projeto pedagógico do curso; (b) às ementas e aos programas das disciplinas desportivas “I” (Atletismo, Basquetebol, Voleibol, Handebol e Natação), desportivas “II” (Atletismo, Basquetebol, Voleibol, Handebol e Natação) e do Futebol; e (c) aos relatórios dos professores-formadores dessas disciplinas, onde descrevem os objetivos e os procedimentos utilizados para a realização das práticas pedagógicas.

A partir da seleção desses documentos, partiu-se para a análise de conteúdo, que de acordo com Lüdke e André (1986), “caracteriza-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens”, que pode variar desde a “unidade de análise” de palavras, sentenças, parágrafos e do texto como um todo, até a “contagem de palavras ou expressões ou análises temáticas” (p. 41). Além disso, o enfoque da interpretação pode ser também os “aspectos políticos, psicológicos, literários, filosóficos da comunicação” (p. 41), entre outros.

No processo de análise documental, é fundamental que o pesquisador considere, de maneira particular, “não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições” (Lüdke e André, 1986, p. 41). Essa postura do pesquisador poderá determinar a maneira com que os aspectos emanam do texto, e a clareza na identificação e seleção dos argumentos, das idéias, das opiniões, dos objetivos e das ideologias presentes nos documentos a serem analisados. “O reconhecimento desse caráter subjetivo da análise é fundamental para que possam ser tomadas medidas específicas e utilizados procedimentos adequados ao seu controle” (Lüdke e André, 1986, p. 41).

Finalmente, a partir de reiteradas leituras dos documentos analisados, com o objetivo de detectar as temáticas mais freqüentes, bem como com o suporte teórico que embasa a própria pesquisa, o pesquisador construiu as categorias de análise, que permitiram comparar as informações entre si. O resultado desse processo levou à identificação das características dos documentos analisados, de acordo com as questões às quais a pesquisa pretendia dar conta de responder. Além disso, as informações

provenientes da análise documental foram confrontadas com outras fontes, como: a revisão de literatura, a experiência do pesquisador e as entrevistas realizadas com os informantes, por exemplo.

3.6.2. Entrevista

Considerando a descrição realizada anteriormente acerca das características desta pesquisa, principalmente por ser um estudo de caso de cunho qualitativo, a entrevista é uma das ferramentas mais indicadas para a coleta de informações dos participantes (Thomas e Nelson, 2002).

As formas de aplicação de instrumentos, como no caso da entrevista, com o objetivo de conhecer uma realidade, ou seus aspectos principais, através da inquirição de um informante, podem ter algumas peculiaridades, dependendo do objetivo a ser alcançado. Mais ainda, e fundamentalmente, depende da profundidade que o entrevistador deseja alcançar nas respostas do entrevistado.

Quando utiliza a entrevista, o pesquisador “está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2002, p. 168).

As formas de coleta de informações podem variar desde entrevista não-diretiva, ou livre, em que o entrevistador propõe um tema e o entrevistado fala à vontade sobre ele, até a entrevista fechada, quando são realizadas questões cuja ordem e formulação são da responsabilidade do entrevistador, e a tarefa do entrevistado é apenas escolher sua resposta dentre um rol de possibilidades previamente determinadas (Ghigliione e Matalon, 1995).

Dentre as principais vantagens do uso das entrevistas, podem ser citadas, segundo Selltiz (1987), a garantia do retorno das informações solicitadas, ou o alto “índice de respostas” (p. 19), o que não acontece com a aplicação de questionários. Além disso, atende à preferência da maioria das pessoas em responder questões de forma verbal, seja pela inabilidade de interpretar as questões ou pela falta de motivação e impaciência em escrever, ou o alcance de informantes que não se conseguiria por outros meios, “como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável” (Lüdke e André, 1986, p. 34).

Selltiz (1987) salienta, na utilização de entrevistas, a “sua grande capacidade para corrigir enganos dos informantes” (p. 20), já que o entrevistador pode intervir imediatamente caso a resposta não atenda aos objetivos da pergunta, e a possibilidade de haver um grande aprofundamento nas respostas, o que é inviabilizado pela aplicação de questionários, por exemplo.

Finalmente, Lüdke e André (1986) acrescentam, na utilização da entrevista para a coleta de dados, que existe a possibilidade da “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos, do tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima” (p. 34), e o aprofundamento de aspectos advindos de outras fontes, como a análise documental. Além disso, e, ao contrário de questionários fechados, que têm seu objetivo estabelecido de forma rígida e estanque, afirmam que “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (p. 34).

Para Negrine (1999), a entrevista “se constitui em estratégia utilizada para obter informações frente a frente com o entrevistado o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro” (p. 73).

Para a fase de preparação, e, principalmente, para a fase de aplicação da entrevista, é importante que o entrevistador considere alguns aspectos que podem determinar os rumos que a entrevista tomará, e, conseqüentemente, se os objetivos traçados inicialmente serão alcançados.

Conforme apresentam Ghiglione e Matalon (1995), esses fatores estão associados: (a) à situação, realizando a entrevista em um local apropriado e minimizando as interferências externas; (b) ao entrevistado, no sentido de deixá-lo o mais à vontade possível, permitindo que se manifeste de forma espontânea; (c) ao entrevistador, que precisa adaptar-se à realidade do entrevistado, livrando-se de (pré)-conceitos sobre o entrevistado e sobre o tema; e (d) à linguagem, no sentido de que o entrevistador formule questões acessíveis, utilizando termos e expressões usuais do entrevistado.

Na realização da entrevista, é importante que o pesquisador atente para o estabelecimento de uma relação de interação, através da criação de “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Lüdke e André, 1986, p. 33). Além dessa interação, e do

respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (Lüdke e André, 1986, p. 35).

A atenção do entrevistador, durante a realização da entrevista, não pode ficar voltada exclusivamente para o roteiro preestabelecido ou para as respostas verbais do entrevistado. A atenção flutuante, conforme Lüdke e André (1986), corresponde a

toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou

mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (p. 36).

Um outro aspecto que merece destaque, na realização das entrevistas, é a maneira como são feitos os registros das respostas dos entrevistados, que, para Lüdke e André (1986), podem ser através de gravação ou de anotação dos registros pelo entrevistador.

No primeiro caso, a vantagem é, fundamentalmente, o registro de todas as informações concedidas, deixando o entrevistador livre para se concentrar exclusivamente nas respostas do entrevistado. A principal desvantagem reside no tempo despendido para realizar a transcrição da entrevista, na atenção e dedicação por parte do pesquisador.

Optando-se pelo registro das informações mediante anotações, exige-se do entrevistador muita habilidade e experiência na realização da entrevista, já que terá de dividir sua atenção entre as respostas do entrevistado e suas anotações. Além disso, serão necessárias, nesse caso, seguidas pausas na entrevista para que o entrevistador possa fazer as devidas anotações. A principal vantagem, segundo Lüdke e André (1986), é de que o entrevistador tem a possibilidade de realizar registros apenas dos aspectos que lhe interessam, e da forma como ele interpreta a informação, o que permite uma otimização na posterior análise das informações.

Na concepção de Thomas e Nelson (2002), o gravador é a melhor forma de registrar as respostas dos entrevistados, por oferecer a vantagem de reproduzir a entrevista quantas vezes forem necessárias. Segundo os autores, apesar de causar uma resistência inicial, no decorrer da entrevista, o entrevistado acaba esquecendo do gravador, e a entrevista tende a transcorrer normalmente.

Diante disso, o gravador foi utilizado para registrar as respostas, tanto dos estudantes-professores quanto dos professores entrevistados nesta pesquisa. Além disso, foram feitas anotações de pontos principais durante a realização da entrevista, com o objetivo de organizar a seqüência de perguntas e de intervenções do entrevistador, e para utilização como referência no momento da transcrição das gravações.

3.6.2.1. Entrevista com os estudantes-professores

Lüdke e André (1986) esclarecem que “o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados”. Segundo os autores, “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são

mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (Lüdke e André, 1986, p. 34).

As entrevistas com essa característica recebem diversas denominações, como “convergente, clínica ou não-diretiva” (Selltiz, 1987, p. 40), “semi-diretiva” (Ghiglione e Matalon, 1995, p. 70) e “semi-estruturada” (Negrine, 1999, p. 74). Nesse tipo de entrevista, “o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa” (Negrine, 1999, p. 74).

Ao aprofundar sua análise a respeito das características da entrevista semi-estruturada, Negrine (1999) afirma que, por um lado, ela visa “garantir um determinado rol de informações importantes ao estudo e, por outro, dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando mais liberdade para o entrevistado aportar aspectos que, segundo sua ótica, sejam relevantes em se tratando de determinada temática” (p. 74).

Discorrendo a respeito da sua utilização em pesquisas qualitativas, Selltiz (1987) diz que:

a flexibilidade da entrevista não estruturada, se apropriadamente empregada, ajuda a levantar os aspectos afetivos e valorativos das respostas dos entrevistados e a determinar o significado pessoal de suas atitudes. Ela não apenas permite que o entrevistado se expresse em detalhe quanto ao assunto da entrevista, mas também pode eliciar os contextos sociais e pessoais de crenças e sentimentos. Este tipo de entrevista atinge seus propósitos à medida que as respostas dos entrevistados são espontâneas e não forçadas, altamente específicas e concretas, ao invés de difusas e gerais, sendo pessoais e auto-reveladoras, ao invés de superficiais (p. 40).

Em outro momento, e refletindo a respeito da classificação dos tipos de entrevista semi-estruturadas, Selltiz (1987) apresenta ao leitor a “entrevista focalizada” (p. 41), assim como o fazem Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 168). Nessa modalidade de entrevista, o pesquisador tem um conhecimento prévio sobre o assunto em pauta e está ciente das questões que deseja abordar.

Segundo Selltiz (1987), todos os aspectos a serem tratados na entrevista são derivados da formulação do problema de pesquisa, assim como da análise da situação ou experiência da qual o informante participa ou tenha participado. Analisando esta proposição feita pela autora, observa-se uma relação estreita com o próprio problema desta pesquisa, que trata das experiências de prática como componente curricular que os egressos vivenciaram na sua formação inicial.

A entrevista semi-estruturada focalizada é “utilizada efetivamente no desenvolvimento de hipóteses sobre quais são os aspectos de uma experiência específica” que influenciam nas atitudes das pessoas envolvidas com ela. A partir do

momento em que o entrevistador estiver munido de uma “análise de conteúdo da experiência-estímulo”, poderá determinar os rumos da entrevista com maior clareza e segurança na busca de seu objetivo, e conseguirá “distinguir os fatos objetivos das definições subjetivas” (Selltiz, 1987, p. 41).

Na sua descrição sobre a entrevista semi-estruturada focalizada, Selltiz (1987) faz referência aos apontamentos feitos por Merlon, Fiske e Kendall (1956), que merecem destaque pela forma como a explicam:

Em primeiro lugar, as pessoas entrevistadas estiveram envolvidas em uma situação particular: viram um filme, ouviram um programa de rádio, fizeram parte de um experimento psicológico ou de uma situação não controlada, mas observada. Em segundo lugar, os elementos, os padrões, os processos e a estrutura total da situação hipoteticamente significativos foram provisoriamente analisados pelo cientista social. Através dessa análise de conteúdo ou situacional, ele chega a um conjunto de hipóteses referentes às conseqüências de determinados aspectos da situação sobre aqueles envolvidos nela. Com base nesta análise, ele dá um terceiro passo, desenvolvendo um guia de entrevista, adiantando as principais áreas de questionamento, e as hipóteses que fornecerão critérios de relevância dos dados a serem obtidos com a entrevista. Em quarto lugar e, finalmente, a entrevista é focalizada nas experiências subjetivas das pessoas expostas à situação pré-analisada, num esforço para determinar suas definições da situação. A listagem de respostas relatadas sobre a situação ajuda no teste de hipóteses e, à medida que incluir respostas não antecipadas, traz à tona novas hipóteses para uma investigação mais sistemática e rigorosa (p. 41).

Considerando todas essas particularidades que constituem a entrevista semi-estruturada, assim como os objetivos a que se propõe, optou-se pela sua utilização como instrumento para a coleta das informações dos estudantes-professores egressos.

Na entrevista semi-estruturada, existe um roteiro com os temas principais, que formam um “quadro de referência” (Ghiglione e Matalon, 1995, p. 92), construído a partir do conhecimento anterior que o entrevistador tenha sobre o tema, e que serve como orientação para a realização da entrevista. De acordo com os autores, “a ordem pela qual os temas podem ser abordados é livre; se o entrevistado não abordar espontaneamente um ou vários dos temas do esquema, o entrevistador deve propor-lhe o tema” (Ghiglione e Matalon, 1995, p. 92). Conforme relatam Lüdke e André (1986), é “preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem descobertos” (p. 36).

A construção do “quadro de referência” teve como eixo norteador os três tipos de prática pedagógica, e objetivou o levantamento de informações relacionadas ao contexto de realização de cada uma delas; mais especificamente, buscou-se descobrir quais são os elementos constituintes das práticas como componente curricular que mais contribuíram para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores.

Nesse caso, conforme indicado por Lüdke e André (1986), os entrevistados abordam questões de seu conhecimento, e tratam de “assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade” (p. 36).

Inicialmente, com o embasamento proporcionado pela revisão de literatura, juntamente com os objetivos que orientam a realização desta pesquisa, procurou-se estabelecer uma ordem cronológica dos acontecimentos na formação inicial em Educação Física, que serviu como um referencial para a estruturação do roteiro de entrevistas e, conseqüentemente, para a construção das questões (anexo 8).

As perguntas que compõem uma entrevista podem variar, basicamente, de perguntas fechadas a perguntas abertas. No caso das perguntas fechadas, o pesquisador oferece algumas possibilidades de resposta ao entrevistado e, em muitos casos, restringe a sua resposta a um simples sim ou não. Nesse tipo de pergunta, portanto, o pesquisador procura uma resposta específica, e é somente isso que ele deseja saber.

A utilização de perguntas abertas aumenta o leque de possibilidades de respostas do entrevistado e, na visão de Negrine (1999), “é utilizada quando o objetivo é obterem-se informações mais aprofundadas e quando o investigador não tem idéia de qual será a resposta” do entrevistado (p. 75). Utilizando uma entrevista composta por perguntas abertas, o pesquisador despenderá um tempo considerável para a transcrição da entrevista e também para sua posterior categorização e interpretação.

Um aspecto que o pesquisador precisa considerar, na construção do seu roteiro de perguntas em uma entrevista, é a disposição das questões conforme os seus objetivos específicos para cada uma delas, e seu objetivo geral com a realização da entrevista. Sendo assim, as perguntas iniciais partiram de um contexto mais amplo, de maiores possibilidades de respostas para o entrevistado, e se dirigiu, gradativamente, para questões mais específicas, sobre os tópicos de interesse do pesquisador. Nesse norte, Negrine (1999) ressalta que “as perguntas abertas abrem caminhos para que o entrevistador possa, no decorrer da entrevista, obter informações mais exatas sobre o que deseja saber” (p. 76).

Referindo-se ao conteúdo que constitui cada uma das questões de uma entrevista, Selltiz (1987) diz que têm como objetivos principais o “levantamento de fatos” (p. 22), “abarcando opiniões, sentimentos, crenças e atitudes” (p. 23), e “abarcando o comportamento presente e passado” (p. 24).

Considerando os aspectos apresentados por Selltiz (1987) e Negrine (1999), observa-se que nas entrevistas abertas, as perguntas poderiam dar lugar a temas geradores, o que representaria uma aproximação ainda maior entre o pesquisador e o entrevistado. Entretanto, tendo em vista a abrangência dos tópicos abordados nas

entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa, optou-se por permanecer com as perguntas, buscando uma clareza maior no entendimento do entrevistado sobre o tema em pauta. Além disso, acredita-se que a adoção de perguntas, ao mesmo tempo em que mantém a liberdade do entrevistado em expressar-se como preferir, permite maior objetividade para o entrevistador no momento da realização da entrevista e, principalmente, na sua posterior transcrição e análise. O roteiro da entrevista realizada com os estudantes-professores está apresentado no anexo 9.

No caso da construção da entrevista utilizada nesta pesquisa, foi abordado, num primeiro momento, o curso de uma maneira geral. Nessa etapa, eram esperadas respostas que abordassem qualquer aspecto do curso, como a participação do corpo docente na formação, a infra-estrutura oferecida pela universidade e as diferentes oportunidades de participação em atividades relacionadas à extensão.

Apesar de não ser o objetivo principal nessa questão, poderiam surgir respostas que enfocariam diretamente as atividades de prática pedagógica, já que o contato dos estudantes-professores com os alunos das escolas de Ensino Fundamental da região é uma característica marcante do curso de Educação Física.

Seguindo esses pressupostos iniciais, juntamente com os objetivos na realização da entrevista, formulou-se a primeira pergunta da seguinte forma:

Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu no curso de Educação Física da UCS?

Na segunda etapa da entrevista, pretendeu-se abordar os aspectos referentes justamente às atividades de ensino, pesquisa e extensão oferecidas pelo curso de Educação Física.

Além dessas atividades, as colocações do entrevistador foram direcionadas para as atividades específicas do ensino, como as aulas teóricas e práticas. As respostas aqui demonstrariam a opinião dos estudantes-professores sobre a distribuição e a relação entre a teoria e a prática durante o curso. Esperavam-se respostas que diriam se, na opinião dos entrevistados, o curso é essencialmente prático, essencialmente teórico, ou se há um equilíbrio entre esses dois enfoques.

A partir dessas considerações, estruturou-se a segunda pergunta da seguinte forma:

O que você tem a dizer sobre as atividades oferecidas pelo curso?

Seguindo esse mesmo raciocínio e, na dependência da resposta do entrevistado, foi perguntado a ele:

Qual foi a contribuição dessas atividades para a sua formação como professor?

Na terceira etapa da entrevista, buscando uma centralização um pouco mais acentuada sobre o foco da pesquisa, a conversa direcionou-se para as práticas. Num primeiro momento, foram abordadas de uma maneira mais ampla, com o objetivo de descobrir se a palavra prática, na visão do entrevistado, lembraria prática desportiva ou prática pedagógica.

A questão, portanto, foi assim formulada:

Como você analisa as atividades práticas realizadas durante o curso?

Novamente, na dependência da resposta do entrevistado e, principalmente se ele não abordasse na sua fala as práticas pedagógicas, o entrevistador direcionaria a pergunta para essas atividades, a qual seria formulada da seguinte maneira:

Qual a sua opinião sobre as práticas pedagógicas realizadas no curso?

Mesmo que tenha sido centralizada a atenção nas práticas pedagógicas, apesar de pouco provável, é possível que o entrevistado não se refira especificamente a essas práticas. Diante disso, e visando ao saber o posicionamento do entrevistado perante cada uma delas, o entrevistador perguntaria:

E sobre as práticas pedagógicas, o que você tem a dizer sobre elas?

A resposta a essa pergunta poderia, mais uma vez, não chegar ao ponto esperado pelo entrevistador. Caso o entrevistado não mencionasse as suas experiências de prática pedagógica com os colegas, e tampouco com as crianças, o entrevistador dirigiria uma nova pergunta:

Qual foi a contribuição das práticas pedagógicas para a sua formação como professor?

É importante salientar que o entrevistador, até esse momento, não teria abordado questões referentes especificamente à comparação entre as práticas pedagógicas realizadas com os colegas e com os alunos, nem mesmo entre as práticas pedagógicas realizadas com os alunos em horário extraclasse e no período de aula.

Nessa quarta etapa da entrevista, chegar-se-ia ao ponto central da temática investigada, que é justamente a opinião dos estudantes-professores sobre a contribuição das práticas pedagógicas para a sua formação como professor.

Para tanto, e considerando a importância dessas atividades como um processo para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores, tais práticas seriam relacionadas com os estágios ao final do curso. Assim, a pergunta seria formulada da seguinte maneira:

Qual foi a influência das atividades de prática pedagógica realizadas nas disciplinas com o PEES (estágios ao final do curso)?

A partir desse ponto, entrar-se-ia diretamente nas questões relacionadas com o desenvolvimento dessas atividades, nas suas características e nos seus pontos positivos e negativos. Dessa forma, a conversa com o entrevistado se aproximaria das questões que este estudo se propunha a investigar.

Quais são os elementos constituintes das práticas pedagógicas que, na sua opinião, mais contribuíram para a sua formação como professor?

É importante atentar para essa pergunta, já que constitui o próprio problema da pesquisa proposto neste estudo. Ela tinha como objetivo verificar se o entrevistado mantém a sua posição diante das práticas pedagógicas durante todo o tempo. Além disso, a comparação das respostas dos estudantes-professores com as informações fornecidas pelos professores-formadores, para quem também seria formulada essa pergunta, possibilitaria análises interessantes sobre o problema da pesquisa.

Procurando avançar ainda mais nessas características, a conversa seria direcionada para aquelas atividades de prática pedagógica que mais marcaram a formação do estudante-professor. A próxima pergunta dirigida ao entrevistado, seria, portanto:

Dentre as práticas pedagógicas que você realizou, qual foi a que mais contribuiu para sua formação como professor?

Com o objetivo de aprofundar a fala do entrevistado sobre esse aspecto, e buscando coletar ainda mais informações sobre os aspectos relevantes das práticas pedagógicas, o entrevistador solicitaria ao estudante-professor que justificasse a sua resposta, perguntando:

O que aconteceu nessa prática pedagógica para que você a escolhesse como a que mais contribuiu para sua formação como professor?

Essa mesma pergunta faria referência à quinta etapa da entrevista, cujo objetivo era que o entrevistado refletisse sobre as características das práticas pedagógicas. Era esperado que ele se referisse ao local de realização dessas atividades, seja na escola, seja na própria universidade. Além disso, as respostas que se buscavam aqui eram fundamentalmente aquelas que norteiam as questões a investigar. Ou seja, respostas que se referissem à aproximação entre a teoria e a prática, ao contato direto com os alunos das escolas e à oportunidade de passar pela experiência de ser professor, por exemplo.

Fazendo uma ligação entre a quinta e a sexta etapas da pesquisa, seria perguntado ao entrevistado, caso ainda não tivesse abordado esse assunto, sobre a organização das práticas pedagógicas. Mais especificamente, sobre a participação do professor da disciplina no seu desenvolvimento. A pergunta seria formulada da seguinte maneira:

Como você interpreta a participação do professor da disciplina na realização das práticas pedagógicas?

Na sexta etapa da entrevista, chegar-se-ia às próprias questões a investigar do estudo. Conforme afirmam Ghiglione e Matalon (1995), ao final da entrevista, podem ser feitas perguntas tal e qual estão mencionadas nas questões a investigar.

Considerando a possibilidade de que o entrevistado ainda não tivesse abordado nenhum, alguns ou todos esses temas, o entrevistador formularia as seguintes perguntas:

Dar aulas para crianças contribuiu para a sua formação como professor? Por quê?

As práticas pedagógicas aproximaram a teoria da prática de forma a que uma favorecesse o desenvolvimento da outra? Como?

O que você tem a dizer sobre as práticas pedagógicas em que o estudante de Educação Física possa atuar como professor?

Seriam formuladas algumas questões que abordariam a própria construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores egressos, como se deu essa construção, e sua interpretação, de uma maneira geral, sobre a participação das atividades de prática pedagógica no processo de formação inicial em Educação Física. As perguntas formuladas seriam as seguintes:

Atualmente, você sente que possui as competências pedagógicas necessárias para atuar como professor?

Considerando que a resposta fosse afirmativa, a pergunta a ser realizada seria:

Quais foram os aspectos que contribuíram para a construção dessas competências pedagógicas?

O PEES contribuiu para a construção dessas competências?

Por outro lado, se a resposta fosse negativa, seria perguntado ao entrevistado:

Por quê? Você considera que o curso de Educação Física deveria ter proporcionado algo a mais na sua formação? O quê?

As atividades de prática pedagógica atendem às necessidades para a construção das competências pedagógicas dos estudantes de Educação Física?

Você tem alguma sugestão para o aperfeiçoamento das atividades de prática pedagógica, para que se tornem mais eficientes na formação dos professores de Educação Física?

Finalmente, tornava-se importante que o entrevistado tivesse a possibilidade de se manifestar espontaneamente sobre algum novo tópico, ou retomar algum que desejasse aprofundar. Assim, as duas últimas questões seriam totalmente abertas:

Existe mais algum aspecto que você gostaria de abordar sobre a realização das práticas pedagógicas na formação inicial em Educação Física?

Existe mais algum aspecto que você gostaria de comentar sobre a sua formação inicial em Educação Física?

Com a apresentação dessas últimas perguntas, juntamente com todas as anteriores, acredita-se que poderiam ser coletadas informações que respondessem às questões a investigar formuladas inicialmente, alcançando, assim, o objetivo proposto para o estudo.

3.6.2.2. A entrevista com os professores-formadores²

A entrevista com os professores-formadores assumiu uma característica diferente daquela utilizada com os estudantes-professores. Naquele caso, o desenvolvimento da entrevista apontava aos elementos constituintes das práticas pedagógicas que mais contribuíram para a construção de suas competências pedagógicas. Conforme referido anteriormente, tinha um caráter de aprofundamento, seguindo o princípio de esperar que o entrevistado abordasse espontaneamente os temas previamente planejados pelo pesquisador.

A exemplo daquela elaborada para os estudantes-professores, optou-se por uma entrevista semi-estruturada, onde haveria flexibilidade para o estabelecimento de um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Além disso, continuaria existindo um roteiro construído a priori pelo pesquisador, com temas norteadores que determinariam o andamento da entrevista.

A principal diferença entre as duas entrevistas é que aquela destinada aos professores-formadores teve seu foco voltado diretamente para as práticas pedagógicas, com o uso de perguntas mais fechadas e objetivas. Essa postura deveu-se ao fato de que o objetivo da realização da entrevista com os professores-formadores era o de coletar informações sobre o planejamento, a estruturação, os objetivos e o desenvolvimento das atividades de prática pedagógica.

Nesse caso não se tinha mais o objetivo de buscar, na fala dos entrevistados, algo que pudesse ser usado como um indício de seu posicionamento a respeito das práticas pedagógicas, ou de seus elementos constituintes. Procurou-se, por outro lado, saber dos professores-formadores como se configurava todo o processo para implementação das práticas pedagógicas nas disciplinas, bem como seu contexto de realização. Dessa

² Na introdução desta dissertação, foi feita a apresentação dos termos que seriam utilizados durante o texto. Para a descrição dos passos seguidos para a construção da entrevista destinada aos professores-formadores, o termo alunos será utilizado, no entanto, como referência aos próprios estudantes-professores. Alunos, nesse caso, são os estudantes-professores, alunos dos professores-formadores.

maneira, segundo a classificação proposta por Ghiglione e Matalon (1995), a entrevista realizada com os professores-formadores apresentou um caráter de verificação e de levantamento de informações sobre as características das atividades realizadas. O roteiro da entrevista realizada com os professores-formadores está apresentado no anexo 10.

Sabendo-se previamente que os professores das disciplinas desportivas realizavam as práticas pedagógicas com estudantes-professores, e considerando os objetivos que se pretendia alcançar e as perguntas às quais se queria responder nesta pesquisa, foram relacionados vários tópicos sobre essas atividades.

A partir desses tópicos iniciais, que englobavam aspectos de planejamento, execução e reflexão das práticas pedagógicas, passando por objetivos gerais para a atividade e específicos para seus elementos constituintes, estruturou-se o roteiro da entrevista realizada com os professores-formadores. Tanto os tópicos relacionados quanto as perguntas que derivariam de cada um deles são apresentados a seguir:

a) Práticas pedagógicas já realizadas ao longo dos anos: o objetivo desse tópico era saber quais foram as experiências que o professor já teve com as práticas pedagógicas, quais havia tentado implementar e, caso tivessem sido interrompidas, quais foram os motivos. Com isso, formulou-se a seguinte pergunta:

Quais foram as atividades de prática pedagógica que você já desenvolveu com seus alunos?

Caso os professores não compreendessem o que se queria dizer com “práticas pedagógicas”, a pergunta seria reformulada:

Quais foram as atividades que você desenvolveu em suas aulas nas quais seus alunos passaram pela experiência de ministrar, de orientar exercícios, micro-aulas ou aulas propriamente ditas?

b) Práticas pedagógicas realizadas atualmente: visava a saber, primeiramente, quais eram as práticas pedagógicas que o professor desenvolvia no momento da realização da pesquisa, mas também, descobrir, na confrontação com a resposta anterior, se havia alguma atividade que foi realizada por um período e interrompida posteriormente. A pergunta formular-se-ia da seguinte maneira:

Quais são as práticas pedagógicas que você realiza com seus alunos atualmente?

Percebendo que alguma atividade citada na primeira pergunta não tivesse sido relacionada na resposta da segunda, seria perguntado ao professor:

Por que você não realiza mais a atividade “x”?

c) Por que realizar práticas pedagógicas: sabendo-se previamente que os professores desenvolviam práticas pedagógicas em suas aulas, buscar-se-ia descobrir,

nesse momento, os fatores que motivaram o professor a realizá-las, e quais seus objetivos iniciais. A pergunta para esse tópico seria:

Qual o seu objetivo com a realização das atividades de prática pedagógica com seus alunos?

d) A partir desse momento, a atenção se voltaria especificamente para o interior das práticas pedagógicas, buscando informações sobre a sua organização e, principalmente, sobre os objetivos específicos do professor para com os seus alunos. Conforme mencionado na descrição da entrevista realizada para os estudantes-professores, seria direcionada também para os professores a pergunta que define o problema desta pesquisa, ou seja:

Quais são os elementos constituintes das atividades de prática pedagógica que, na sua opinião, mais contribuem para a formação de seus alunos como professores?

e) Principais dificuldades: apesar de estar realizando as práticas pedagógicas em suas aulas durante vários semestres consecutivos, tornou-se importante ouvir a opinião dos professores sobre os aspectos que eram interpretados como contraproducentes na sua realização. Assim, perguntar-se-ia:

Quais são as dificuldades encontradas na realização de práticas pedagógicas com os alunos do curso de Educação Física?

f) Participação dos estudantes-professores: assim como em qualquer disciplina do currículo, bem como na atuação profissional, são geradas expectativas quanto ao desempenho, participação e envolvimento dos estudantes-professores. Além disso, esse pode ser um fator determinante para o sucesso das atividades de prática pedagógica. Dessa maneira, seria perguntado aos professores sobre a participação dos estudantes-professores:

Quando você planeja uma prática pedagógica, o que você espera do seu aluno durante a realização da atividade?

g) Questões a investigar: caso não tivessem sido abordados temas que norteiam as questões a que esta pesquisa se propunha a investigar, seriam feitas as questões propriamente ditas, ou seja:

Qual a sua opinião a respeito do contato do seu aluno com as crianças durante as práticas pedagógicas?

Qual a sua opinião sobre seu aluno passar para a posição de professor durante as práticas pedagógicas?

Como se operacionaliza a relação entre a teoria e a prática durante as atividades de prática pedagógica?

Durante as práticas pedagógicas, como você analisa a sua participação na formação de seus alunos?

A última questão a investigar, que se refere à comparação entre os três tipos de prática pedagógica analisados nesta pesquisa, ou seja: (a) com os colegas; (b) com a comunidade em horário extraclasse, com o acompanhamento parcial do professor da disciplina; ou (c) com a comunidade em horário de aula da disciplina, com o acompanhamento pleno do professor da disciplina, seria dirigida somente aos professores que, na primeira questão, tivessem abordado os três tipos. Àqueles professores que, em suas respostas na primeira pergunta, não referissem o uso dos três tipos de prática pedagógica, essa questão não seria feita. A pergunta, portanto, seria:

Qual das três atividades de prática pedagógica mais contribui para a formação de seus alunos como professor: (a) com os colegas; (b) com a comunidade, realizadas em horário extraclasse, com o acompanhamento parcial do professor; ou (c) com a comunidade, realizadas em horário de aula da disciplina com o acompanhamento pleno do professor? Por quê?

Finalmente, e a exemplo da entrevista dos estudantes-professores, é importante que o entrevistado tivesse a possibilidade de se manifestar espontaneamente sobre algum novo tópico, ou retomar algum que desejasse aprofundar. Assim, a última questão seria totalmente aberta:

Existe mais algum aspecto que você gostaria de abordar sobre a realização das práticas pedagógicas na formação inicial em Educação Física?

Com a apresentação dessas últimas perguntas, juntamente com todas as anteriores, acredita-se que poderiam ser coletadas informações que respondessem às questões a investigar formuladas inicialmente, alcançando, assim, o objetivo proposto para o estudo.

3.7. Análise das informações

3.7.1. O estudo preliminar

Em atividades de intervenção no campo de trabalho, envolvendo os participantes em seu ambiente natural, as informações coletadas podem ser únicas, e não serem repetidas novamente. O registro dessas informações, portanto, não pode ser desperdiçado em virtude de situações que não dizem respeito ao seu próprio contexto de realização.

Ao longo da preparação da pesquisa, o investigador qualitativo precisa cercar-se de mecanismos que minimizem a possibilidade de perda de informações, principalmente aquelas que poderiam ter sido previstas com antecedência.

Para isso, a realização do “estudo preliminar” (Negrine, 1999, p. 74), ou piloto, configura-se como uma etapa imprescindível durante o planejamento da pesquisa, sem o qual o investigador não disporá de referências sobre a adequação dos instrumentos que pretende utilizar para a coleta de dados. Não saberá, por exemplo, se as questões formuladas para uma entrevista são acessíveis aos entrevistados, se estão claras e se eles compreendem o que o investigador realmente pretende com a pergunta. Segundo Thomas e Nelson (2002), “questões que são respondidas da mesma forma por todos os entrevistados precisam ser avaliadas; elas provavelmente carecem de discriminação. Respostas inesperadas podem indicar que as questões estão malformuladas” (p. 283).

Negrine (1999) é ainda mais enfático na defesa da realização do estudo preliminar, quando diz que “o aspecto fundamental é o treinamento do entrevistador no sentido de ter garantias que, mediante a estratégia adotada, poderá recolher as informações que permitam elucidar o problema” (p. 75). O autor acrescenta ainda que “o estudo preliminar é um passo que nunca devemos descartar na pesquisa qualitativa” (Negrine, 1999, p. 75).

Além disso, a utilização do estudo preliminar no período de elaboração da pesquisa serve para que o investigador avalie a si próprio, e as suas condições e conhecimentos para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Com a sua realização, o investigador poderá saber, por exemplo, se está utilizando a linguagem adequada, em nível dos sujeitos a serem entrevistados, e se eles compreendem o que o investigador quer saber. Servirá, ainda, para que o investigador se acostume com o fato de estar frente a frente com o entrevistado, com a presença do gravador, com o roteiro da entrevista e, enfim, com todos os aspectos intervenientes no contexto de realização da entrevista.

Abordando a questão da importância da realização do estudo preliminar para o próprio entrevistador, Negrine (1999) ressalta que “a relevância muda de eixo quando focalizamos o preparo do entrevistador para exercer sua função, o que significa que o ‘estudo preliminar’ é indispensável antes de se iniciar, em definitivo, a coleta de informações” (p. 74).

Um aspecto que merece destaque, nos objetivos do estudo preliminar, é o controle do pesquisador sobre o grau de influência das suas pré-concepções sobre o assunto em pauta. Considerando, por exemplo, que o pesquisador tenha muita familiaridade com o tema da pesquisa, o estudo preliminar servirá para que ele descubra até que ponto poderá intervir com suas perguntas e observações, principalmente no sentido de, mesmo

sem perceber, induzir o entrevistado à resposta esperada inicialmente (Thomas e Nelson, 2002).

O estudo preliminar tem como objetivos principais, portanto, a avaliação de todos os instrumentos empregados na coleta de informações e a preparação do investigador para que utilize, da forma mais correta e eficiente possível, cada um desses instrumentos.

A partir de todos esses aspectos referentes à realização do estudo preliminar, e pelo caráter qualitativo que apresenta esta pesquisa, interpretou-se como fundamental a sua realização. Na realização do estudo preliminar, buscou-se ampliar a validade e a fidedignidade das informações coletadas nas entrevistas, bem como na análise de seus resultados, além de determinar os rumos a serem seguidos no processo de estruturação da pesquisa.

3.7.1.1. A seleção dos participantes

Para que esses objetivos fossem alcançados, a realidade vivida pelos participantes do estudo preliminar deveria ser a mais próxima possível, se não a mesma dos participantes da pesquisa propriamente dita.

Partindo-se desse pressuposto, não fazia sentido realizar o estudo preliminar em uma universidade, ou em um curso, mesmo que de licenciatura em Educação Física, que não desenvolvesse atividades de prática como componente curricular como as que se pretendia investigar. Assim, o estudo preliminar foi realizado no próprio curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul.

Na seleção dos estudantes-professores foram seguidos os mesmos critérios que seriam utilizados posteriormente na seleção dos participantes da pesquisa propriamente dita, e que já foram apresentados anteriormente. A principal diferença é que, no período de realização do estudo preliminar (setembro de 2004), os estudantes-professores formandos no ano de 2004 ainda não possuíam suas notas de PEES 2, o que impossibilitou a sua participação nesta etapa da pesquisa.

Sendo assim, participaram do estudo preliminar somente os estudantes-professores egressos dos anos de 2002 e 2003. Depois de concluída a etapa de seleção dos participantes, conforme os critérios de inclusão e de exclusão apresentados inicialmente, foram escolhidos, mediante sorteio aleatório, dois estudantes-professores egressos, que fizeram parte do estudo preliminar.

Com a preocupação de garantir o anonimato das informações e resguardar a identidade dos participantes, optou-se por dar a cada um dos estudantes-professores egressos um nome fictício, ou seja, Ana e Bianca, já que ambos eram do sexo feminino.

As duas estudantes-professoras formaram-se no ano de 2003 e participaram das três atividades de prática pedagógica durante a realização do curso, quer seja com os colegas, com a comunidade em horário extraclasse e com a comunidade em horário de aula. Além disso, nenhuma das estudantes-professoras possuía qualquer tipo de experiência como atleta, seja antes do ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física ou durante a sua realização.

No período anterior ao ingresso nesse curso, nenhuma das estudantes-professoras possuía qualquer tipo de experiência docente. Entretanto, após o ingresso no curso, as duas estudantes-professoras começaram a trabalhar em academias de musculação, sendo a estudante-professora Ana no ano de 2000 e a estudante-professora Bianca no ano de 2002.

Apesar de a atividade profissional em academias de musculação não apresentar relação direta com a licenciatura, optou-se por apresentá-la nesse momento por considerá-la como um tipo de intervenção na comunidade, onde o estudante-professor pode aplicar seus conhecimentos teóricos na prática e refletir sobre a sua prática com o auxílio da teoria e das aulas na universidade.

Ao ser concluída essa etapa da pesquisa, a estudante-professora Ana continuava atuando em academias de musculação, enquanto a estudante-professora Bianca era professora no Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino, ambas na cidade de Caxias do Sul.

A seleção dos professores-formadores para participar do estudo preliminar considerou os principais objetivos para sua realização, que são a avaliação dos instrumentos de coleta de informações e do próprio entrevistador. Assim, além de serem respeitados os critérios apresentados para a seleção dos professores para a pesquisa, para participar do estudo preliminar foram escolhidos intencionalmente aqueles que possuíam maior experiência na utilização de entrevistas como instrumento de coleta de informações. Dessa forma, além de coletar os dados propriamente ditos, esses dois professores ofereceram um feedback muito importante, tanto sobre a pauta utilizada quanto sobre a postura e a influência do próprio pesquisador na realização da entrevista.

Participaram do estudo preliminar, portanto, dois professores-formadores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, responsáveis por disciplinas desportivas que desenvolvessem atividades de prática pedagógica com os colegas e com a comunidade.

A exemplo do realizado com as estudantes-professoras, de modo a garantir o anonimato das informações e resguardar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios para referir-se aos professores-formadores, que passaram a se chamar André e Bruno.

3.7.1.2. Realização do estudo preliminar

O contato com os estudantes-professores foi feito por telefone, e com os professores-formadores pessoalmente, quando foram agendados a data, o horário e o local mais conveniente para os entrevistados.

Enquanto a entrevista com o professor André foi realizada na sala de atendimento individual do Departamento de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, a entrevista com o professor Bruno foi feita na sala da chefia do referido departamento. A estudante-professora Bianca foi entrevistada em uma das salas de aula do mesmo departamento, e a estudante-professora Ana, no escritório de uma academia de musculação na cidade de Caxias do Sul.

Inicialmente, os objetivos da pesquisa, bem como a forma como as informações seriam utilizadas, foram apresentadas de maneira clara permitindo que o entrevistado estivesse ciente dos procedimentos empregados, e quais poderiam ser as conseqüências para ele próprio a partir das informações concedidas. Nesse momento, fez-se necessária a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido, que foi lido atentamente e assinado pelo entrevistado, que ficou com uma cópia sob seu poder (anexo 11).

Nessa explicação inicial, o investigador esclareceu ao entrevistado os procedimentos que seriam tomados para garantir o anonimato das informações fornecidas, especialmente de que não seriam citados nomes ou qualquer tipo de informação que possibilitasse a sua identificação. Caso fosse necessária a identificação dos informantes, esses precisam estar cientes disso, e, nesse caso, tornar-se-ia imprescindível a sua autorização por escrito.

Lüdke e André (1986) refletem a respeito do anonimato dizendo que na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante. Espera-se que a garantia do anonimato do entrevistado possa favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea e, conseqüentemente, a revelação de dados que poderiam comprometer o entrevistado se sua identidade não fosse protegida.

Todos os procedimentos que assegurassem a aplicação de cada um desses critérios, bem como de todos os aspectos apresentados na descrição do planejamento e da realização das entrevistas, foram minuciosamente considerados nesta pesquisa. Buscou-se, assim, respeitar todos os quesitos éticos e morais, obedecendo à sua legislação específica vigente e garantindo a legitimidade e a lisura de todas as etapas de construção da pesquisa, bem como da aplicação prática de seus resultados.

3.7.1.3. Reflexões a partir do estudo preliminar e sua influência na realização da pesquisa propriamente dita

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo principal da realização do estudo preliminar corresponde à avaliação e à reflexão sobre todos os componentes que configuram a investigação de cunho qualitativo. Especificamente sobre essa pesquisa, tanto as pautas das entrevistas realizadas com os estudantes-professores quanto a participação do pesquisador como entrevistador foram avaliados.

Depois de concluído o estudo preliminar, tornou-se importante a análise de alguns aspectos, e principalmente a reflexão sobre qual seria a participação de cada um deles nas próximas etapas da pesquisa.

A estruturação de um roteiro, seguindo um eixo condutor que partia de uma interpretação ampla sobre a formação inicial e direcionava-se gradativamente para as práticas pedagógicas, contribuiu para a elucidação do caminho a ser seguido no momento de sua realização.

Essa estruturação permitiu que o pesquisador, apesar de seguir a linha de raciocínio proposta pelo entrevistado, conseguisse permanecer com o seu foco claro e visível, impedindo a interferência de eventuais vieses que pudessem desviar o caminho proposto inicialmente.

Mesmo assim, a tônica das entrevistas, assim como a postura do entrevistador, foi a do diálogo sobre os temas, com a flexibilidade necessária para que, tanto o entrevistado quanto o entrevistador não se sentissem presos a um roteiro rígido e estabelecido previamente.

A escolha intencional dos professores-formadores contribuiu para essa conclusão, no sentido de que os dois entrevistados analisaram criticamente a realização do estudo preliminar, manifestando a sua opinião, tanto sobre a pauta de entrevista utilizada quanto, e fundamentalmente, sobre a participação do pesquisador durante a entrevista.

Mesmo assim, alguns itens presentes na pauta de entrevistas do estudo preliminar foram modificados, sendo reformulados ou excluídos. Assim, as entrevistas se tornaram mais objetivas e interessantes para os entrevistados, já que seu tempo de realização foi consideravelmente reduzido.

O encaminhamento do projeto de pesquisa para a apreciação dos professores integrantes da banca examinadora foi um fator que contribuiu sobremaneira para uma adequação dos caminhos a serem trilhados a partir do estudo preliminar. A partir dessas considerações, a realização da pesquisa ganhou em qualidade e, acima de tudo, em profundidade na análise das informações apresentadas.

No que diz respeito aos procedimentos que envolvem a preparação das condições para a realização das entrevistas, como a escolha do material e do local para a sua realização e a utilização do gravador, por exemplo, foram mantidos, visto que se apresentaram adequados, viáveis e alcançaram os objetivos propostos. Além disso, todas as entrevistas continuaram sendo agendadas via contato telefônico com os participantes, que tiveram a liberdade de escolher o local mais conveniente para a sua realização.

Sobre os caminhos seguidos para a transcrição das entrevistas, assim como a extração das unidades de significado e das categorias de análise, também foram mantidas, na realização da pesquisa propriamente dita, as mesmas estratégias adotadas no estudo preliminar, já que essas se mostraram eficientes para os propósitos da pesquisa, as quais são apresentadas a seguir.

Com base em todas essas contribuições, bem como no amadurecimento científico pelo qual passou o pesquisador durante a realização do estudo preliminar, através de reiteradas reuniões com o professor-orientador, com leituras e estudos metodológicos e de conhecimento específico do conteúdo, assim como com a troca de experiências com seus pares, foram estabelecidas as estratégias e os procedimentos utilizados para a confecção da pesquisa propriamente dita, os quais são apresentados a seguir.

3.7.2. Os participantes da pesquisa

No primeiro contato com cada um dos estudantes-professores, feito via telefone, durante a preparação do estudo preliminar, foram coletadas informações que permitiram ao pesquisador saber quais atendiam aos critérios estabelecidos, e que poderiam participar da pesquisa, e quais deveriam ser retirados do grupo de possíveis participantes. Após todas as etapas do processo de seleção dos participantes (descrito anteriormente), foram selecionados os oito estudantes-professores que, juntando-se aos dois estudantes-professores que participaram do estudo preliminar, completaram o grupo de dez estudantes-professores participantes da pesquisa. Nessa primeira conversa, foi confirmado que todos haviam participado das três modalidades de práticas pedagógicas, ou seja, com os colegas, com a comunidade em horário extraclasse e com a comunidade em horário de aula. A seguir, são apresentados os nomes fictícios atribuídos a cada um dos estudantes-professores e as suas principais características.

A estudante-professora Janaína, que se formou no ano de 2003, foi a única que manifestou ter sido atleta, participando de competições em nível regional durante um período inferior a cinco anos. Transpondo essas informações para o quadro 3, considerou-se a estudante-professora Janaína como “não-experiente” como atleta. Todos os demais estudantes-professores não possuíam qualquer experiência como atleta, quer

no período que antecedeu o seu ingresso na universidade, quer no decorrer do curso. Além disso, nenhum dos estudantes-professores teve qualquer tipo de experiência docente antes de ingressar no curso.

Conforme descrito anteriormente, uma característica marcante no grupo de estudantes-professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul é o ingresso no mercado de trabalho nos primeiros semestres de curso. Sendo assim, e como explicado inicialmente, buscou-se um grupo de participantes para a pesquisa que apresentasse o menor contato possível com atividades dessa natureza.

A estudante-professora Fernanda era a única que não tinha qualquer tipo de experiência docente, mesmo depois de formada, no final do ano de 2004.

A exemplo das estudantes-professoras Ana e Bianca, participantes do estudo preliminar, a estudante-professora Janaína, formada no ano de 2003, e as estudantes-professoras Camila e Gabriela, formadas no ano de 2004, também iniciaram suas atividades profissionais em academias de ginástica e musculação, todas a partir do ano de 2000.

Três estudantes-professores também iniciaram suas atividades profissionais no ano de 2000, sendo a estudante-professora Débora, formada no ano de 2003, com dança para crianças, a estudante-professora Eduarda, formada no ano de 2004, com atividades físicas e recreativas para a terceira idade, e o estudante-professor Hugo, também formado no ano de 2004, com Natação para crianças e adultos.

A estudante-professora Inês, formada no ano de 2004, começou a atuar com ginástica laboral no ano de 2002.

É importante destacar que todos os participantes continuavam exercendo essas mesmas atividades no período em que foram realizadas as entrevistas.

A exemplo do realizado com os estudantes-professores, e objetivando garantir o anonimato das informações e resguardar a identidade dos participantes, também foram utilizados nomes fictícios para referir-se aos professores-formadores. Abaixo são apresentadas as características dos entrevistados, visando ao esclarecimento de alguns aspectos referentes à sua formação e titulação, à docência em escolas de Ensino Fundamental e Médio, ao tempo e área de atuação no ensino superior, e as demais experiências relacionadas à Educação Física.

Todos os professores são formados em Licenciatura Plena em Educação Física, sendo as professoras Isabel e Dalva e os professores Gilberto e Fábio formados na década de 70, os professores Celso, André e Érico formados na década de 80 e os professores Bruno, Humberto e Juliano formados na década de 90. Além disso, as professoras Isabel e Dalva, assim como o professor Érico, são especialistas em áreas

desportivas e pedagógicas. Já os professores Gilberto, Fábio, Celso, André, Bruno, Humberto e Juliano possuem mestrado em áreas pedagógicas e da saúde.

Com relação à docência em escolas de Ensino Fundamental e Médio, os professores André, Bruno, Érico e Celso possuem experiência inferior a dezesseis anos, enquanto as professoras Isabel e Dalva, bem como os professores Gilberto e Fábio, possuem experiência superior a dezesseis anos. Os professores Humberto e Juliano manifestaram não ter atuado com a docência em escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Sobre a atuação como treinadores, tanto de modalidades individuais quanto coletivas, os professores Bruno, Gilberto, Fábio e Juliano, assim como a professora Dalva, possuem experiência inferior a seis anos, enquanto os professores André, Érico, Humberto e Celso, bem como a professora Isabel, possuem experiência superior a seis anos. Além disso, os professores Bruno, Fábio e Celso e a professora Dalva foram treinadores de equipes de competição em nível regional, enquanto os professores André, Érico, Gilberto, Humberto e Juliano e a professora Isabel foram treinadores de equipes de competição em nível nacional e internacional.

No que diz respeito à docência no Ensino Superior, em nível de graduação, os professores Bruno, Érico, Humberto e Juliano possuem experiência inferior a quinze anos, enquanto as professoras Dalva e Isabel e os professores André, Gilberto, Fábio e Celso possuem experiência superior a quinze anos.

No período de realização da pesquisa, todos os professores atuavam em disciplinas desportivas. Além disso, os professores Fábio, Humberto e Juliano disseram já ter ministrado disciplinas da área das Ciências Biológicas, e os professores André, Bruno, Gilberto, Fábio e Celso, bem como a professora Isabel disseram já ter ministrado disciplinas da área pedagógica.

3.7.3. Descrição da realização das entrevistas

Das dez entrevistas feitas com os estudantes-professores, cinco foram realizadas em salas de aula da Vila Olímpica da Universidade de Caxias do Sul, uma em uma das salas de estudos da Biblioteca Central da mesma universidade, uma no próprio local de trabalho do estudante-professor, e as outras três na residência dos estudantes-professores.

No caso dos professores-formadores, todas as dez entrevistas foram realizadas nas dependências da Vila Olímpica da Universidade de Caxias do Sul, sendo oito delas em salas de atendimento individual e da Coordenação dos Cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física, e as outras duas em salas de aula.

Todas as entrevistas, tanto as realizadas com os estudantes-professores quanto as com os professores-formadores, transcorreram dentro do planejado, e não foram observadas situações que mereçam destaque especial. A relação estabelecida com cada um dos entrevistados foi a mais amigável possível, e sempre prevaleceu o clima de entrega por parte dos envolvidos, no sentido de contribuir da melhor maneira possível com o fornecimento de suas informações.

Uma situação que chamou a atenção, no caso dos estudantes-professores, é que, apesar de estarem conversando com um ex-professor, muitos fizeram questão de ratificar suas informações através de exemplos, inclusive citando os nomes dos professores aos quais se referiam, sem qualquer tipo de constrangimento.

Essa foi uma situação que contribuiu à auto-avaliação do pesquisador, no sentido do encaminhamento da entrevista, e no estabelecimento de um vínculo de proximidade com os estudantes-professores entrevistados, deixando-os o mais à vontade possível para manifestar seus pensamentos e sentimentos.

3.7.4. Procedimentos para a análise das informações

Na descrição dos procedimentos utilizados para a interpretação das informações coletadas nas entrevistas e na análise documental, é importante lembrar que o processo utilizado foi a indução, através do estabelecido de um paralelo entre os dados coletados e as proposições da literatura sobre o tema (Lüdke e André, 1986).

Quando abordam a questão do grande volume de informações gerado no processo de coleta de informações nas pesquisas qualitativas, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) afirmam que sua organização “se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (p. 170). Esse se configura como um processo “complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação” (p. 170).

Logo, assim que foi iniciada cada uma das três etapas da coleta de informações, tanto a análise documental quanto as entrevistas com os professores e com os estudantes-professores, iniciou-se, também, o processo de análise, que foi formado por uma cadeia de procedimentos que objetivavam possibilitar ao pesquisador responder às questões iniciais da pesquisa.

Para isso, tornou-se necessária a transcrição de cada uma das entrevistas. Esse processo, conforme afirmam autores como Ghiglione e Matalon (1995), Negrine (1999) e Thomas e Nelson (2002), é o que demanda mais tempo, atenção, dedicação e paciência do pesquisador. Além disso, é fundamental que o pesquisador seja rigoroso na realização

da transcrição, escrevendo exatamente o que foi falado, empregando os mesmos termos e expressões utilizados pelo entrevistado, sem qualquer tipo de alteração, evitando a contaminação das informações (Negrine, 1999).

Para a realização das entrevistas com os professores-formadores foram dedicadas 7 (sete) horas e 20 (vinte) minutos, e para as entrevistas com os estudantes-professores, 6 (seis) horas e 18 (dezoito) minutos, totalizando 13 (treze) horas e 38 (trinta e oito) minutos de entrevistas. Para a transcrição das entrevistas com os professores-formadores foram necessárias 38 (trinta e oito) horas e 45 (quarenta e cinco) minutos, e para as entrevistas dos estudantes-professores 33 (trinta e três) horas e 54 (cinquenta e quatro) minutos, totalizando 72 (setenta e duas) horas e 39 (trinta e nove) minutos de transcrição. Todas essas informações, bem como algumas características da realização e da transcrição das entrevistas, são apresentadas no anexo 12.

Depois de concluída a transcrição de cada uma das entrevistas, o seu conteúdo foi devolvido, por escrito, para o entrevistado. Esse procedimento tem a “finalidade de validar o seu conteúdo”, além de elevar o “nível de confiabilidade do estudo” (Negrine, 1999, p. 78). Ao ler a transcrição, o entrevistado tem total liberdade para alterar o seu conteúdo, retirando informações ou acrescentando aspectos que julgar pertinentes (Negrine, 1999).

Nesse sentido, Lüdke e André (1986) explicam que “no processo de negociação inicial do estudo, pode ficar determinado que os sujeitos terão direito de veto no momento do relatório”. No entanto, afirmam que “isso pode resultar na omissão de dados importantes do relatório, se o encaminhamento junto aos informantes não for adequado” (Lüdke e André, 1986, p. 50-51).

Obtido o consentimento do entrevistado sobre a utilização do conteúdo das entrevistas, partiu-se para a síntese das informações coletadas, dando início à análise de suas informações. Na concepção de Lüdke e André (1986), “a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” (p. 45). Os autores afirmam ainda, que, “num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações de inferência num nível de abstração mais elevado” (p. 45).

Para a divisão e relação dessas partes entre si, Lüdke e André (1986) sugerem a “construção de um conjunto de categorias descritivas”, onde, a partir do “referencial teórico, é feita a primeira classificação dos dados” (p. 48). É através de sucessivas leituras das transcrições das entrevistas, que o pesquisador pode realizar uma divisão do conteúdo em seus “elementos componentes”, sendo, tanto os conteúdos manifestados no texto quanto os que estão implícitos nas idéias do entrevistado. Nesse sentido, Lüdke e

André (1986) destacam que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (p. 48).

A “codificação”, segundo Lüdke e André (1986), é uma maneira de identificar todas as informações contidas na transcrição da entrevista, e que pode se valer de algumas técnicas como a utilização de “números, letras ou outras formas de anotações que permitam reunir, numa outra etapa, componentes similares” (p. 48).

Ao final dessa etapa inicial de análise dos dados, resultaram inúmeras “unidades de significado” (Travers, 1971, p. 282), para cada uma das diferentes partes das entrevistas analisadas. Abordando essa questão, Travers (1971) diz que a seleção de uma das unidades de significado “parece constituir um problema importante”, já que “algumas investigações indicam que a unidade pode variar dentro de amplos limites” sem grandes diferenças em seu resultado (p. 282).

Para a identificação das unidades de significado dentro da transcrição das entrevistas dos professores e dos estudantes-professores, optou-se por recuar o texto a partir de sua margem direita, inserindo (nesse espaço) uma caixa de texto, onde foram digitadas as unidades de significado de cada trecho, conforme apresentado no anexo 13. Todas as unidades de significado resultantes da análise de cada uma das entrevistas estão relacionadas e apresentadas no anexo 14.

Como último passo desse processo, as unidades de significado surgidas inicialmente foram agrupadas de acordo com a sua similaridade, de forma a se chegar à construção final das categorias de análise, que foram utilizadas para a interpretação e análise propriamente ditas do conteúdo das entrevistas.

É importante ressaltar que, na medida em que os objetivos da presente pesquisa, assim como as suas questões a investigar, já haviam sido estabelecidos numa etapa anterior à análise das informações, a construção das categorias de análise foi direcionada visando a responder a cada uma dessas indagações.

Um aspecto que merece destaque na relação entre as questões a investigar e as categorias de análise, diz respeito à participação do professor-formador no planejamento e na realização das práticas pedagógicas. Inicialmente, a intenção foi dedicar um momento específico para abordar esse item em particular, reconhecendo a sua importância no processo de análise das informações consultadas.

Entretanto, na medida em que foram realizadas as análises das entrevistas no estudo preliminar, bem como na pesquisa propriamente dita, foi observado que o tema referente à participação do professor-formador permeava todos os demais temas. Ou seja, quando eram abordados assuntos referentes à oportunidade de os estudantes-professores passarem para o papel de professores-estudantes, ao contato dos

estudantes-professores com os alunos e à relação entre a teoria e a prática, tornou-se inevitável discorrer a respeito da participação do professor-formador. Sendo assim, tal tema foi incorporado em cada uma das discussões dos outros temas, originando, assim, as três categorias adotadas na análise das informações.

O quadro 6 apresenta, portanto, a relação de categorias de análise derivada das unidades de significado, e que foram utilizadas como referencial para o presente estudo.

Quadro 6 – Categorias de análise do estudo

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
1	Ministrar aulas para os colegas: as práticas pedagógicas entre os estudantes-professores;
2	Práticas pedagógicas com alunos da comunidade na formação dos estudantes-professores; e
3	Relação teoria e prática nas práticas pedagógicas com os colegas e com a comunidade.

Conforme apresentam Lüdke e André (1986), para a construção das categorias de análise, as unidades de significado podem ser “combinadas para formar conceitos mais abrangentes ou idéias muito amplas”, ou podem ser “subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação dos dados” (p. 49).

De posse dessas categorias de análise, retornou-se ao texto dividido em unidades de significado; cada uma delas foi substituída por sua categoria de análise correspondente. Posteriormente, tais fragmentos do texto foram agrupados de acordo com a própria categoria de análise, na entrevista de cada um dos participantes. Em seguida, os fragmentos das categorias de análise de cada uma das entrevistas foram reunidos, de forma a conseguir uma relação das categorias de análise pelas próprias categorias, e não mais pelos entrevistados, como inicialmente fora.

Nesse momento, iniciou-se a análise das informações oriundas das três fontes de coleta, ou seja, da entrevista com os estudantes-professores, da entrevista com os professores-formadores e da análise documental. Para isso, adotou-se a triangulação, que, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002) e Thomas e Nelson (2002), diz respeito à utilização de mais de uma fonte para a coleta de informações, visando a fundamentar as conclusões obtidas na investigação e aumentar a confiabilidade dos resultados.

Finalmente, e com base em todos esses dados, foi realizada a interpretação das informações recolhidas, a qual se configura no momento em que o pesquisador busca

“relacionar os fenômenos encontrados com as bases teóricas que utilizou na revisão de literatura” (Negrine, 1999, p. 77). De acordo com Negrine (1999), nesse momento da análise das informações, pode ser refutada a teoria que dá sustentação a determinada situação, bem como podem ser comprovados e ampliados os seus horizontes de aplicação.

Todos esses aspectos foram cuidadosamente considerados em todas as etapas de realização desta pesquisa, a fim de assegurar que todos os critérios que garantissem a sua validade e lisura fossem cumpridos rigorosamente.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Inicialmente é importante refletir a respeito dos caminhos seguidos para a estruturação desta análise, de maneira a explicar a forma como ela se apresenta.

A formação inicial constitui-se em processo complexo e dinâmico, sobre o qual incidem inúmeras situações, tanto nos âmbitos educacional e profissional quanto no social, familiar, afetivo e financeiro. Todos esses fatores, assim como tantos outros, podem determinar os rumos da formação inicial, e, conseqüentemente, as características do profissional a ser formado em um curso superior.

Sendo assim, cada uma das categorias de análise propostas para o presente estudo configura-se como um componente em potencial e fundamental para o direcionamento da formação profissional do estudante-professor.

Da mesma forma, a inter-relação entre cada uma dessas categorias de análise, presentes no cotidiano do ambiente universitário durante a formação inicial, proporcionará a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores dos cursos Licenciatura em Educação Física, e terá conseqüências diretas sobre o perfil profissional do futuro professor.

De acordo com Tani (1995), “é importante reconhecer que, embora de fundamental importância, o problema das vivências práticas representa apenas um aspecto desse complexo empreendimento que é a preparação profissional em Educação Física” (p. 17).

Sem perder de vista essa dinamicidade e reciprocidade existentes entre os elementos que constroem a formação inicial de um professor de Educação Física, e tendo como objetivo uma apresentação didática, elucidativa e de fácil compreensão para o leitor, optou-se por realizar a análise de cada uma das categorias separadamente.

Dessa maneira, buscou-se a inter-relação das categorias de análise, de forma a que se complementassem entre si e que proporcionassem o maior aprofundamento possível da análise das informações obtidas nas entrevistas.

Outro aspecto considerado, e que justifica essa escolha, é a facilidade que esta “divisão” proporciona à análise das informações, à luz do referencial teórico e da análise documental.

Cabe ressaltar o direcionamento dado nas entrevistas realizadas aos estudantes-professores, que iniciavam com questões amplas, que se relacionavam à formação inicial

como um todo, e terminavam com questões mais específicas, relacionadas com as práticas pedagógicas realizadas ao longo do curso, nas disciplinas desportivas. Esse posicionamento justificou-se pelo interesse em coletar informações que se manifestavam espontaneamente por parte dos estudantes-professores, considerando-as, por isso, marcantes e significativas para a sua formação inicial.

Em contrapartida, nas entrevistas realizadas com os professores-formadores, o objetivo principal foi a coleta de informações que possibilitassem uma melhor compreensão a respeito do planejamento e do desenvolvimento dessas práticas pedagógicas, bem como as suas peculiaridades e os objetivos a serem alcançados com a sua realização.

Feito esse esclarecimento inicial, parte-se para a análise propriamente dita das informações coletadas.

4.1. Ministrar aulas para os colegas: as práticas pedagógicas entre os estudantes-professores

Assim como na preparação de profissionais em qualquer área do conhecimento, a formação de professores em nível de ensino superior tem como objetivo a oferta da melhor capacitação possível aos estudantes universitários para o exercício da docência. Para isso, espera-se que os currículos dos programas de formação de professores proporcionem aos estudantes-professores o embasamento teórico-prático para a sua atuação futura nas escolas.

As estratégias empregadas para o alcance desses objetivos podem variar de acordo com as especificidades de cada instituição, de suas características regionais e culturais, e conforme os seus objetivos específicos para a formação dos professores.

Apesar disso, os currículos dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física apresentam, tradicionalmente, uma divisão em duas partes. A primeira parte é considerada teórica ou disciplinar, já que objetiva o desenvolvimento do conhecimento do conteúdo, através dos enfoques teóricos e da prática desportiva. Na segunda parte, concebida como instrumental ou técnica, é abordado o conhecimento pedagógico do conteúdo, relacionado com a própria intervenção docente no ambiente escolar (Nascimento, 2002).

Sendo assim, os caminhos trilhados para a formação de docentes que atuarão em escolas não diferem em grande medida entre os diferentes cursos de Licenciatura em Educação Física. Em geral, no início do curso, busca-se a construção de conhecimentos fundamentalmente teóricos e oriundos da prática desportiva. Num segundo momento, é enfocada a relação entre a teoria e as práticas pedagógicas. Na seqüência há a consolidação dos conhecimentos teóricos e o fortalecimento das competências docentes

com atividades de práticas pedagógicas, até chegar ao encerramento da formação inicial com a aplicação de todos esses elementos nos estágios, ao final do curso.

Sobre os cursos que adotam estratégias com essas características, Bento, García e Graça (1999) afirmam que “o currículo padece de uma falta de articulação entre estas três componentes, que por sua vez competem entre si pela distribuição do tempo e outros recursos” (p. 175).

Concomitantemente a todo esse processo, encontram-se as atividades de prática desportiva, que contribuem, até certo ponto, para a construção dos conhecimentos técnicos e que darão sustentação à posterior construção dos conhecimentos pedagógicos.

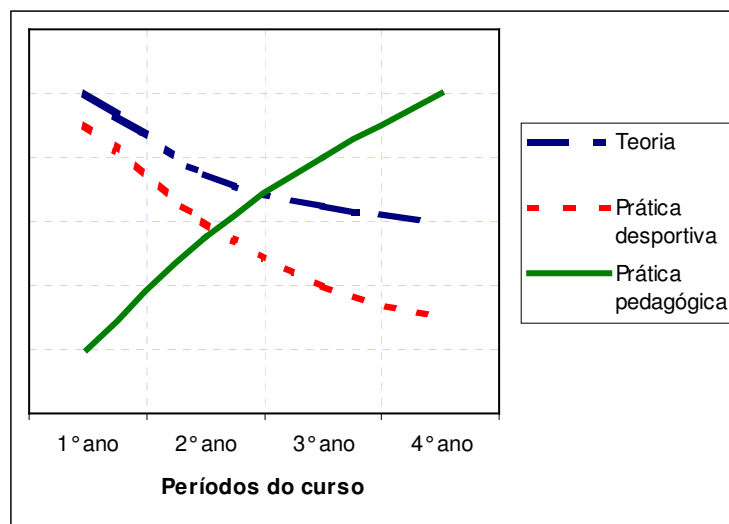
Apesar de não constituir o enfoque principal da pesquisa, a questão das práticas desportivas foi um dos temas que emergiram das entrevistas realizadas. Na opinião da professora Isabel, além de possuir os conhecimentos pedagógicos, tanto os fundamentos teóricos quanto os fundamentos práticos, o estudante-professor tem que ser “um bom executante das atividades do desporto”. Segundo a professora, os futuros professores têm que

ter uma vivência prática, uma execução muito boa dos movimentos, pra facilitar o ensino, porque se ele não sabe fazer direito, se ele não sabe executar direito, ele tem que ser muito capaz didaticamente pra poder passar isso. Ele tem que ter uma percepção muito boa, e ter uma capacidade didática muito boa, excelente, pra que ele consiga fazer com que o aluno dele aprenda mesmo que ele não saiba executar (entrevista em 17/12/04).

A intenção da professora Isabel de proporcionar aos estudantes-professores as vivências práticas do desporto, como um dos componentes a serem utilizados para a construção de suas competências, vem ao encontro do proposto por Crum (2000), quando discute sobre o conhecimento do conteúdo, referindo-se à própria prática desportiva.

De uma maneira geral, a relação estabelecida entre a teoria, a prática desportiva e a prática pedagógica no decorrer dos cursos de formação de professores de Educação Física pode ser representada conforme apresentado na figura 10:

Figura 10: Relação entre os conteúdos teóricos e as práticas desportiva e pedagógica nos cursos de formação de professores de Educação Física



Analisando esses aspectos, García (1995) apresenta uma estrutura que permite a compreensão da inter-relação entre os diferentes conhecimentos a serem desenvolvidos na formação inicial dos professores, apoiando-se nos estudos desenvolvidos por Joyce (1980). Para os autores, ampliam-se as possibilidades de alcance dos objetivos estabelecidos para a formação dos professores quando os cursos proporcionam aos estudantes-professores a “apresentação da teoria, a modelação ou demonstração de destrezas ou modelos, a prática em situações simuladas e nas aulas, a retroação estruturada, a retroação aberta e o apoio na realização prática” (p. 69). De acordo com os autores, a adoção desta “seqüência é recomendada para as atividades de formação de professores que têm como objetivo a aquisição ou o aperfeiçoamento de conhecimentos, destrezas, estratégias didáticas e métodos de ensino” (García, 1995, p. 69).

É necessário destacar, dentre as estratégias apresentadas pelos autores, o item que se refere à “prática em situações simuladas e nas aulas”, que é interpretado como sendo um laboratório, através do qual os estudantes-professores podem dispor de “situações e meios que os aproximem da realidade” (p. 70). Participando de atividades com essas características, os autores afirmam que os estudantes-professores “têm a oportunidade de analisar situações ocorridas em sala de aula nas quais são chamados a tomar decisões interativas” (García, 1995, p. 70).

Examinando-se essas atividades de “prática em situações simuladas e nas aulas”, percebe-se uma relação estreita com a própria “prática como componente curricular”, que se refere, dentre outras atividades, à prática pedagógica, necessária desde o início dos cursos de formação de professores de Educação Física, perpassando todas as disciplinas que compõem os seus currículos e culminando com os estágios ao final dos cursos (CNE/CES, Resolução 07/04, art.10, par.1º).

Visando atender a esses objetivos, o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, a exemplo de outros cursos de formação de professores,

implementou e desenvolve regularmente atividades nas quais os estudantes-professores realizam a prática pedagógica com os próprios colegas.

Abordando a questão da inserção de atividades dessa natureza, desenvolvidas nas disciplinas desportivas dos cursos de formação inicial em Educação Física, Tani (1995) diz que as “vivências práticas não vinculadas à aquisição de conhecimentos, sejam eles básicos ou aplicados, são difíceis de serem justificadas num curso de preparação profissional que pretende ser de nível superior” (p. 20). Nesse trecho de sua palestra, Tani deixa claro que é fundamental o estabelecimento de uma relação estreita entre a construção dos conhecimentos e as atividades de práticas pedagógicas de uma maneira geral, inclusive as realizadas entre os próprios colegas.

Segundo entrevista com o professor André, as atividades de prática pedagógica, ou “microaulas” como ele próprio denominou, realizadas no curso, consistem em aulas práticas que estudantes-professores ministram, desde o início do semestre, para colegas dentro da própria disciplina (entrevista em 14/09/04).

Explicando a realização dessas práticas em sua disciplina, o professor Bruno diz que o estudante-professor “aplica exercícios ou atividades lúdicas e recreativas, nos próprios colegas”, onde “ele tem que explicar aos seus colegas qual é o objetivo com aquele exercício, e se transportar para a posição de professor, e tentar aplicar aquele exercício, desenvolvendo essa prática pedagógica do professor” (entrevista em 15/09/04).

Mesmo sendo realizadas entre os próprios estudantes-professores, as atividades de prática pedagógica com essas características podem ser consideradas, conforme classificação adotada por Pedroso (1996) e Nascimento (2002), exemplos da aplicação do modelo de formação em alternância por estágios de inserção.

Ao refletir sobre essas questões durante a formação inicial dos professores, Schön (1995) estabelece uma relação entre algumas áreas e os enfoques dados a esse processo. Segundo o autor, a formação inicial de professores apresenta, tradicionalmente, como uma de suas melhores características, a possibilidade oferecida aos estudantes-professores de “aprender fazendo”, já que “começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer” (Schön, 1995, p. 89).

Mesmo reconhecendo que no início os estudantes-professores sentem-se inseguros e, de certa forma, incapazes de ministrar aulas nas práticas pedagógicas com seus colegas, o autor salienta a importância da adoção de estratégias com essas características para o processo de construção das competências pedagógicas por parte dos estudantes-professores.

4.1.1. Objetivos com a realização de práticas pedagógicas entre os estudantes-professores

A intenção de oferecer aos estudantes-professores a oportunidade de se defrontarem com situações reais de docência fica evidente na fala do professor André, quando diz que “o mais importante é a formação como educador, prepará-los para trabalhar dentro do contexto escolar, para dar aula”, colaborando “na formação dele enquanto educador” (entrevista em 14/09/04).

Outro objetivo, destacado pelo professor Bruno na realização das práticas pedagógicas com os colegas, é que o estudante-professor “comece a perder o medo de dar aula, a ter a capacidade de se posicionar em relação ao público que ele está atendendo”. Além disso, o professor Bruno salienta que nos debates, durante a realização dessas atividades, é dada especial atenção para os aspectos relacionados à “postura do professor, a questão de que o professor não dá aula usando boné tapando seus olhos, tira o chiclete, não dá aula de calça *jeans*, da questão de postura do professor mesmo” (entrevista em 15/09/04).

Da mesma forma, os objetivos do professor Fábio na realização das práticas pedagógicas entre os estudantes-professores, é que eles “desenvolvam a aprendizagem do desporto [...] aprendam o processo pedagógico básico de ensino e que apliquem nos colegas” (entrevista em 14/12/04).

A realização das práticas pedagógicas entre os próprios estudantes-professores tem como objetivo a sua iniciação lenta e gradativa no mundo da docência, de maneira a permitir que todos tenham a possibilidade de assimilar a gama de informações teóricas e práticas recebida ao longo do curso. Esse momento é interpretado como sendo uma das etapas que constituem a formação inicial do professor de Educação Física, e que continuará permeando as demais atividades a serem desenvolvidas no curso. Essa posição é manifestada pelo professor Bruno quando diz que, por meio dessas vivências práticas, busca “dar a primeira orientação, dar esse primeiro tratamento, esse cuidado, que eles tenham a questão da postura do professor, enquanto presente na frente de uma turma” (entrevista em 15/09/04).

Assim como o professor Bruno, o professor Érico, na realização das práticas pedagógicas entre os estudantes-professores, tem como objetivo a “apresentação dessa parte prática que é pertinente ao professor de Educação Física, que é comandar grupo, que é exercitar a sua liderança, sua interação com um grupo de pessoas” (entrevista em 13/12/04).

Através dos relatos dos professores-formadores entrevistados, percebe-se a sua preocupação no sentido de proporcionar aos estudantes-professores experiências que

servam como alicerces sobre os quais serão construídas as suas competências pedagógicas. Segundo Altet (2001), esses objetivos são alcançados pelo enfoque dado às questões dos saberes práticos necessários para a atuação docente, como os saberes sobre a prática e os saberes da prática, as quais se referem os professores-formadores quando discorrerem sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem em suas disciplinas.

A professora Isabel descreve justamente as estratégias que utiliza para colocar em prática os aspectos destacados pelos professores Bruno e Érico a respeito das práticas pedagógicas dos estudantes-professores. Ela diz que

em duplas, eles davam o exercício, e eu tentava sempre motivar, e cobrar deles que, enquanto eles estavam aplicando os exercícios para os colegas, eles tinham que estar falando, eles tinham que estar intervindo nas ações de cada um [...] quando eu ia passando, eu observava e dizia: olha, tem que ir lá observar aquela dupla e ver o que está acontecendo [...] onde eu via que tinha a possibilidade de eles intervirem (entrevista em 17/12/04).

O relato da estudante-professora Fernanda ilustra claramente essa situação, e contribui para a sua compreensão, quando exemplifica:

Eu me lembro que teve uma aula que eu fui dar [...] e aí eu coloquei os alunos, diria os meus colegas, no caso, direcionados para outra quadra, onde tinha um grupo de pessoas. Aí eles não tavam nem aí pro que eu tava falando, e sim prestando atenção no que a outra turma estava fazendo (entrevista em 18/12/04).

Nesse momento, segundo a estudante-professora Fernanda, houve a intervenção da professora-formadora, que disse:

“Tenta se posicionar ao contrário. Coloca os alunos de costas pra quadra do lado e tu fica de frente”. A partir daí, nossa! Ocorreu uma mudança, e isso ficou pra mim, na minha vida, se eu for dar aula, algum dia, em algum colégio, ou numa própria academia. Isso ali me marcou bastante, me enriqueceu com certeza. Porque a partir dali, em todas as aulas que eu tinha que dar, eu nunca mais cometi isso, nunca mais (entrevista em 18/12/04).

Ainda explicitando a sua metodologia, a professora Isabel diz que, a partir de um estudo teórico, os estudantes-professores “faziam uma observação do colega, executavam juntamente com o colega, procurando observar o movimento e o gesto que o colega fazia. E aí, eles intervinham com o colega, falavam: ‘Oh, acho que tu tem que melhorar isso’; de acordo com o que eles podiam perceber”. A professora Isabel relata que

ia passando e conversando com eles, pra ver se eles conseguiam perceber [...] o colega executava e nós olhávamos juntos [...] e ele falava sobre como foi a execução do colega [...] quando ele não mencionava determinadas coisas, eu perguntava: “como foi aquele movimento? Como é que foi o braço? Houve extensão, não houve?” Então eu induzia a resposta, quando via que eles não percebiam (entrevista em 17/12/04).

Com relação a isso, o professor Fábio explica a forma como se realiza essa atividade nas disciplinas que ministra, dizendo que as discussões giram em torno do

processo pedagógico que o aluno está aplicando pra ensinar. Isso é, que recursos ele está usando pra ensinar o colega dele [...] ele tem que explicar por que que ele tá fazendo

aquilo. Isso vai ter que fazer com que ele se reporte ao referencial teórico que ele aprendeu, que ele conseguiu dominar nesse processo (entrevista em 14/12/04).

De acordo com a professora Dalva, ao final da realização das práticas pedagógicas entre os estudantes-professores, são realizados comentários sobre o seu desenvolvimento, ou seja,

como ele começou a apresentação do trabalho, entregou bola, não entregou, reuniu a turma, explicou [...] os colegas tiveram dificuldade, o que que ele fez pra resolver isso? [...] E como ele procede durante o exercício. O exercício já está andando, ele conseguiu apresentar bem? [...] O que que o professor faz: ele se esconde atrás da coluna, ele fica do meu lado? Tudo isso aí a gente comenta. Qual é a função do professor enquanto o exercício está andando? O que que ele tem que fazer? Aonde ele deve se posicionar? (entrevista em 13/12/04).

Quando aborda a questão do acompanhamento dos próprios colegas e dos professores-formadores durante a realização das práticas pedagógicas, García (1995) destaca a importância de assegurar que os estudantes-professores tenham a retroação e o acompanhamento durante a realização das práticas. Nesse momento, os estudantes-professores podem concretizar (na prática) as destrezas e as estratégias que adquiriram ao longo do desenvolvimento da disciplina ou do curso, e realizar debates com o estudante-professor que ministrou a aula, seus colegas e o professor-formador.

O professor Bruno explicita alguns de seus princípios para a realização das práticas pedagógicas entre os próprios estudantes-professores, os quais vêm ao encontro das proposições de García (1995), ao procurar que

eles prestem atenção no objetivo que eles traçaram para aquele momento [...] que ele trabalhe já com um tema, com um objetivo, e com metodologia, mesmo que talvez, nos primeiros dias de aula ele não se dê muito conta disso. A gente vai trabalhando conforme vai passando o semestre. Mas, de certa forma, a gente já está mostrando para eles como planejar, ou como programar uma atividade, de forma organizada mesmo (entrevista em 15/09/04).

Pelo relato do professor Humberto, é possível compreender as estratégias empregadas em suas aulas para proporcionar a intervenção pedagógica entre os próprios estudantes-professores. Ele diz, por exemplo, que na “aula que vem, o grupo número um vai trabalhar o aquecimento sob a forma lúdica [...], e o grupo dois vai trabalhar a volta à calma” (entrevista em 15/12/04). Segundo o professor Humberto, as primeiras atividades eram orientadas por ele, e, na seqüência das aulas, os próprios professores-estudantes eram responsáveis por planejar e ministrar as atividades.

A estudante-professora Inês, reconhecendo a contribuição das práticas pedagógicas com os colegas para sua formação, e conseqüentemente o alcance dos objetivos relatados pelos professores-formadores, diz que “a questão didática é importante [...] a tua postura, como tu deve colocar, falar, te expor. Isso é válido, sem dúvida. Eu acho que até a forma de tu te expressar contribui muito” (entrevista em 22/12/04).

Um dos retornos positivos com relação à aplicação de práticas pedagógicas com os colegas é manifestado pela estudante-professora Camila, quando relata:

O que eu achei muito importante nisso tudo é que depois que era aplicado os exercícios com os colegas, era feita uma análise da forma como tu apresentou, da didática que tu utilizou. Os recursos, se o tom de voz estava acessível, se o número de alunos, vamos supor, para cada fileira estava correto, se não houve dispersão nisso tudo. Essa análise final não aconteceu em muitas disciplinas. Mas quando aconteceu eu achei bastante importante. Então essa oportunidade de aplicar com os meus colegas, depois com a intervenção do professor, de corrigir os meus erros, para depois ter mais subsídios ainda para aplicar com os meus alunos (entrevista em 14/12/04).

Observa-se, na fala das estudantes-professoras Fernanda e Camila, que a participação dos professores-formadores no decorrer das práticas pedagógicas entre os estudantes-professores proporciona a elucidação de alguns elementos intervenientes no processo ensino-aprendizagem e contribuiu de forma significativa para a sua formação, como defendido por García (1995).

Corroborando com a opinião das estudantes-professoras Fernanda e Camila, e apresentando exemplos que demonstram a importância da realização das atividades de prática pedagógica com os colegas, o professor Bruno diz: “Boa parte dos alunos tem me dado um retorno [...] de que eles estão saindo satisfeitos, têm percebido o conhecimento, que têm se sentido mais seguros para atuar. Eles estão vindo com um embasamento interessante. Esse, para mim, é um objetivo interessante” (entrevista em 15/09/04).

Entretanto, refletindo sobre a participação das práticas pedagógicas com os colegas na formação dos professores de Educação Física, a opinião do professor André é de que

o único ponto positivo que eu vejo é que a gente consegue dar uma verificada, mesmo que de forma indireta, através da observação, na questão da postura enquanto professor, na organização de um exercício, na explicação, nos “CR’s”, no *feedback*, corrigir, se posicionar melhor diante da turma, usar melhor o espaço (entrevista em 14/09/04).

Apesar do posicionamento favorável à realização dessas práticas pedagógicas para a formação dos estudantes-professores, a professora Dalva apresenta como um fator limitante a impossibilidade de que todos tenham essa vivência, o que inviabiliza o alcance do objetivo com a totalidade dos professores em formação (entrevista em 13/12/04).

Mesmo assim, os professores-formadores e os estudantes-professores entrevistados, assim como os autores consultados, ressaltam a importância das práticas pedagógicas com essas características para a formação dos estudantes-professores. Um dos aspectos que se sobressai, portanto, diz respeito à transferência de aprendizagens que pode ser feita entre as práticas pedagógicas com os colegas e as práticas pedagógicas com a comunidade, servindo a primeira de “laboratório” para a segunda.

Além disso, as orientações advindas das conversas com os professores-formadores e das reflexões com os próprios colegas, caracteriza-se como o ponto alto dessas

atividades, favorecendo a elucidação de aspectos relevantes para a formação dos professores, tanto sobre o conhecimento do conteúdo quanto sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo.

4.1.2. Influência dos próprios colegas durante as práticas pedagógicas entre os estudantes-professores

A questão referente à participação dos colegas na construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores durante a realização das práticas pedagógicas mostrou-se uma das evidências mais destacadas nas informações coletadas. Esse fato demonstra a forte inserção no contexto universitário e sua importância para a formação dos estudantes-professores.

Na entrevista realizada com a estudante-professora Bianca, um aspecto que se sobressaiu foi a sua interpretação a respeito das práticas pedagógicas com os colegas. Num primeiro momento, ao ser questionada se havia participado de atividades de prática pedagógica no decorrer do curso, ela disse: “Não, eu não tive nenhuma prática pedagógica” (entrevista em 17/09/04). A única prática pedagógica que a estudante-professora Bianca lembrava ter realizado era com crianças, tanto nas atividades de práticas pedagógicas nas disciplinas desportivas quanto nos estágios, ao final do curso.

Como o pesquisador sabia que a estudante-professora havia realizado as três modalidades de prática pedagógica, a conversa foi direcionada para que ela falasse mais a respeito da sua concepção sobre as práticas pedagógicas.

Na opinião da estudante-professora Bianca, com exceção das práticas pedagógicas com crianças e dos estágios ao final do curso, essas atividades se referiam unicamente à apresentação de trabalhos acadêmicos e de pesquisa no decorrer do curso. Segundo ela, estas atividades contribuíram para superar suas dificuldades de se expressar diante dos colegas, já que admitia ser bem tímida e introvertida. Entretanto, a estudante-professora Bianca relatou que, em momento algum da sua formação, teve a oportunidade de passar pelo papel de professor antes do primeiro contato com as crianças (entrevista em 17/09/04).

Nesse momento, o pesquisador fez a pergunta diretamente, ou seja, pediu se, durante o curso, foram oportunizados momentos nos quais ela tivesse que dar aula para colegas, ao que a estudante-professora Bianca respondeu: “Seminários e as apresentações. Mas dar aula, para os meus colegas, não” (entrevista em 19/09/04).

Observa-se que a concepção de prática pedagógica que a estudante-professora Bianca construiu durante o seu curso foi somente a partir de experiências de docência para as próprias crianças. Diante disso, fica o questionamento a respeito da importância das práticas pedagógicas com colegas caso não fossem realizadas as práticas

pedagógicas com crianças nas disciplinas desportivas. É possível que, na sua opinião, os únicos momentos de prática pedagógica tivessem sido vivenciados nos estágios, ao final do curso.

Sabe-se que esse pode ser um caso isolado, mas que precisa ser considerado quando se aborda a questão das diferentes modalidades de práticas pedagógicas realizadas nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física, já que será a partir dessas experiências que os estudantes-professores construirão suas competências pedagógicas para atuar na docência, com crianças nas escolas dos Ensinos Fundamental e Médio.

Buscando aprofundar a questão, o pesquisador prosseguiu indagando a estudante-professora Bianca sobre os momentos do curso em que teve a possibilidade de dar aula, não importando se havia sido a colegas ou a crianças. A resposta para esse questionamento foi que as atividades realizadas foram as vivências com os próprios colegas, através da apresentação de exercícios ou de seqüências pedagógicas preparadas previamente, quando ela podia sentir-se uma professora (entrevista em 19/09/04).

Imediatamente após essa resposta, percebendo que estava negando o que havia afirmado instantes antes, a estudante-professora disse: “Tive. Eu estou me contradizendo agora, né?, mas eu tive sim”, confirmando que realmente havia participado de práticas pedagógicas com colegas (entrevista em 19/09/04).

Mais uma vez é essencial que seja destacada a importância da realização das atividades de prática pedagógica com colegas, para que possa servir de suporte às práticas pedagógicas realizadas posteriormente com a comunidade. Além disso, é fundamental que as reflexões a seu respeito, seja com o professor-formador, seja com colegas, abordem com a maior profundidade possível aspectos referentes à formação dos professores e a contribuição das práticas pedagógicas com colegas para a construção das suas competências pedagógicas.

O professor Gilberto, refletindo sobre o envolvimento dos estudantes-professores nas práticas pedagógicas realizadas entre colegas, deixa clara a importância da participação efetiva de cada um para o sucesso da atividade e para o alcance dos objetivos. Para ele “às vezes os colegas cooperam bem, e as aulas são ótimas. Às vezes os colegas não cooperam, e as aulas deixam muito a desejar. [...] Os próprios colegas reclamam, no final da aula, que os colegas não cooperaram” (entrevista em 15/12/04).

Apesar de reconhecer a importância da realização desse tipo de prática, ao ser questionado a respeito do alcance dos objetivos para a formação dos professores a partir de atividades dessa natureza, o professor André apresenta as dificuldades encontradas. Para ele “o maior problema são os colegas”, e que a possibilidade de ministrar aulas para

os próprios colegas não acrescenta muitos subsídios para sua formação “porque cria um nervosismo muito grande para alguns, porque estão dando aula para os colegas, e tem aquela vergonha de fazer alguma coisa errada e se sentir ridicularizado perante os colegas e perante o professor” (entrevista em 14/09/04).

Essa mesma opinião é compartilhada pela estudante-professora Ana, quando menciona que a experiência de ministrar aulas para colegas “não serviu muito”, porque não conseguia ensinar os colegas em virtude de ser o seu próprio conhecimento sobre o tema em questão inferior ao do colega (entrevista em 16/09/04). Observa-se, na opinião da estudante-professora, a preocupação com a opinião que os colegas teriam sobre a sua desenvoltura como professora, com a qualidade da aula que ministraria para eles e, fundamentalmente, se conseguiria realmente ensinar ao seu colega ou não.

O conhecimento que o colega tem sobre o assunto, que aparenta ser uma dificuldade encontrada pela estudante-professora Ana, é um aspecto destacado pela estudante-professora Inês como facilitador na realização das práticas pedagógicas. Segundo ela, “no momento em que tu estás frente a um colega teu que também sabe do assunto, tu tem menos dificuldade, eles não criam muitos problemas”. Para a estudante-professora Inês, as práticas pedagógicas com os alunos da comunidade é que impunham sobre ela as principais dificuldades na sua atuação docente, o que não observou na prática pedagógica com os colegas (entrevista em 22/12/04). Compartilhando dessa opinião, a estudante-professora Camila relata que “era muito mais fácil com os meus colegas do que com os meus alunos, é óbvio. Porque os meus colegas queriam aprender. Então ficava muito fácil. Todo mundo ficava quietinho. E na realidade é muito diferente” (entrevista em 14/12/04).

Ainda referindo-se a certo constrangimento ao ministrar a aula para colegas, a estudante-professora Ana dá um exemplo que permite compreender as experiências que originaram esses sentimentos:

A gente deu aula para os colegas. Ai, foi um horror! Nossa! Porque, imagina, tu ensinar um colega teu, enorme, que já sabe nadar, ensinar a fazer ambientação ao meio líquido. Tu tem que ter até muita desinibição! A maioria das pessoas não conseguia fazer, porque tu vai dizer para a pessoa: solta o ar, prende. Tu vai ter que segurar a pessoa. É diferente do que tu pegar a criança (entrevista em 16/09/04).

O professor Bruno reporta-se a situações semelhantes a essa, quando afirma que “às vezes dar aula para o colega é mais inibidor, ou mais difícil do que dar aula para criança” (entrevista em 15/09/04).

As opiniões sobre a participação dos colegas no desenvolvimento das práticas pedagógicas dentro das disciplinas apresentaram, de certa forma, divergências entre os entrevistados. Por um lado, a presença dos colegas durante a realização das práticas pedagógicas favorecia o processo de reflexão sobre as aulas ministradas, e é

interpretada, muitas vezes, como uma oportunidade de aplicar, mesmo que de forma experimental, as estratégias pedagógicas elaboradas pelo grupo, quando há a contribuição de colegas e de professores. Por outro lado, a presença de colegas constitui um fator inibitório, que deixava alguns estudantes-professores constrangidos diante do grande conhecimento ou do desinteresse dos colegas em participar da atividade.

Além disso, os objetivos estabelecidos pelos professores-formadores, como observado anteriormente, podem perder-se caso os estudantes-professores não sejam instigados a interpretar as práticas pedagógicas com colegas como uma oportunidade de crescimento pessoal de todos os envolvidos, visando à consolidação dos conhecimentos teóricos e à construção das suas competências pedagógicas.

4.1.3. Distância das práticas pedagógicas entre os estudantes-professores e a realidade escolar

A aproximação dos contextos universitário, de formação de professores, e o escolar, onde estarão inseridos os estudantes-professores depois de alguns anos, são abordados por Schön (1995). Para o autor, as estruturas curriculares dos cursos de formação inicial de professores abordam de forma hierárquica e compartimentalizada os conteúdos científicos, tornando a sua aplicação prática desvinculada das estratégias metodológicas necessárias no processo de ensino-aprendizagem com os alunos. Os estudantes-professores “têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias” (p. 91).

Em vários momentos das entrevistas realizadas com os estudantes-professores e com os professores-formadores, questões como essas vêm à tona, o que permite compreender que se trata de um tema presente no dia-a-dia dos cursos de formação de professores.

Conforme relataram as estudantes-professoras Inês (entrevista em 22/12/04) e Camila (entrevista em 14/12/04), durante a realização das práticas pedagógicas com os próprios colegas nas disciplinas do curso, na própria universidade, existe o aspecto relacionado à proximidade com as dificuldades reais da prática desportiva e com o nível de habilidade e de conhecimento que o estudante-professor apresenta quando realiza uma aula ministrada por um colega.

Nas estratégias didático-pedagógicas que seguem essa estrutura organizacional, são evidenciados aspectos que dizem respeito a simples aplicação prática de uma seqüência de atividades predeterminadas, construídas de forma descontextualizada e aplicadas para “alunos” com outras características, interesses e necessidades. Enfatizando tais questões, Maciel (2002) afirma que esse tipo de abordagem não permite

“responder às reais necessidades de formação do professor, porque está posta em ações [...] pouco reais e até fictícias, descoladas da realidade” (p. 84).

Nesse cenário, e referindo-se à adequação das aulas planejadas para colegas, para a realidade dos alunos, a estudante-professora Inês relata que as aulas eram planejadas para crianças, mas ministradas para colegas, como se esses fossem seus alunos. Segundo ela, práticas pedagógicas como essas não representam dificuldade, já que os colegas possuem experiências anteriores que lhes permitem realizar as atividades propostas com facilidade: “Todos tinham que saber nadar, sabiam a forma correta dos fundamentos, dos movimentos. Então não é tão válida quanto, por exemplo, tu pegar um público que tu não conhece, onde tu tenha realmente que ensinar” (entrevista em 22/12/04).

Merece destaque na fala da estudante-professora Inês, a exemplo da estudante-professora Bianca, o fato de considerar uma situação real de ensino aquela realizada diretamente com a comunidade, com os alunos nas escolas. Nesse caso, ministrar aulas entre os estudantes-professores não se aproxima da realidade vivida pelo professor, pois não terá “realmente que ensinar” os seus colegas.

A questão da influência do nível de habilidade motora e das experiências desportivas dos estudantes-professores não exerce influência apenas nos colegas que estão realizando as aulas. A estudante-professora Ana chamou a atenção também para a diferença entre uma aula ministrada por um colega que tem vasta experiência com a prática de determinada modalidade desportiva e por outro que acabou de conhecer o desporto. Sendo assim, a presença de colegas que conhecem o desporto em questão durante as práticas pedagógicas impedirá que os estudantes-professores defrontem-se com dificuldades reais de ensino-aprendizagem, o que afastará essas atividades da realidade observada no contexto escolar. Ou seja, dar uma aula para colegas apresenta um nível de dificuldade relativamente baixo, enquanto que ministrar uma aula para crianças exige muito mais do estudante-professor (entrevista em 16/09/04).

O estudante-professor Hugo também demonstra preocupação com a transferência das situações vivenciadas para a realidade das escolas, ao ministrar aulas para colegas. Nesse caso, diz que, depois de ter contato com alunos da comunidade, sua intervenção nas aulas com os próprios colegas foi alterada: “Nós víamos que não era a mesma coisa. Ali todos faziam, praticavam. Era fácil até, depois que tu pegava o jeito, conseguir dar aula pros colegas. Mas era diferente da escola” (entrevista em 20/12/04). Nessas práticas pedagógicas, “todo mundo vai fazer para que a aula acabe logo, para ir embora, ou para passar para a próxima atividade” (estudante-professora Ana, entrevista em 16/09/04).

Sobre isso, o professor André afirma que, nas práticas pedagógicas realizadas entre os estudantes-professores, “o nível da habilidade motora em relação à tarefa

proposta é adequado, ou facilmente adaptável”, o que dificulta a aproximação das práticas pedagógicas realizadas com os colegas da realidade das aulas de Educação Física nas escolas (entrevista em 14/09/04). Além disso, nas aulas ministradas pelos estudantes-professores, os colegas colaboram na maioria das vezes, compreendendo a explicação do exercício e não criando nenhum ambiente difícil para quem está na posição de professor (entrevista em 14/09/04).

Mais uma vez, essa postura de questionamento referente às práticas pedagógicas com colegas explica-se também, e justamente, pela preocupação com a distância que essas experiências têm da prática propriamente dita, com o mercado de trabalho que o estudante-professor enfrentará depois de formado. Nesse caso, o professor André relata que não vê “grande validade, em relação ao que ele vai realmente enfrentar na escola, principalmente, no que diz respeito à realidade mesmo. Quer dizer, crianças, turmas mistas, turmas heterogêneas, em termos de idade, desinteresse pela Educação Física”, levando-o a concluir que as práticas pedagógicas com colegas não representam uma contribuição significativa para a formação dos estudantes-professores (entrevista em 14/09/04).

A declaração da estudante-professora Eduarda vem a corroborar a opinião do professor André, já que ela não considera válida a experiência de ministrar aulas para os próprios colegas, em virtude da falta de seriedade e do pouco envolvimento dos demais estudantes-professores enquanto ela é a “professora” (entrevista em 17/12/04). Ou seja, “no próprio curso, por parte dos alunos, é muita infantilidade [...] teve trabalhos que eu estava lá na frente apresentando, ou mesmo dando aula, que eu me senti uma palhaça, porque não estavam nem aí comigo” (estudante-professora Fernanda, entrevista em 18/12/04).

Para a estudante-professora Débora, as práticas pedagógicas com colegas representavam uma frustração, pois quando conhecia os alunos da comunidade e se defrontava com as suas dificuldades reais, percebia que as estratégias adotadas com seus colegas não surtiam nenhum efeito (entrevista em 17/12/04), o que também foi destacado pelos estudantes-professores Hugo (entrevista em 20/12/04) e Janaína (entrevista em 23/12/04).

Tendo por base declarações como essas, pode-se fazer uma reflexão a partir das proposições de Bento (1991), quando argumenta que práticas pedagógicas desenvolvidas em aula com colegas não podem servir como uma antecipação das situações que serão vivenciadas na realidade com os alunos. No entanto, a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores precisa ser interpretada como um processo em longo prazo, que se perpetuará por toda a formação inicial, e do qual participarão todas as práticas pedagógicas, seja com colegas, seja com a

comunidade. O que se observa no posicionamento dos estudantes-professores é a tentativa de transferência direta das aulas ministradas a seus colegas para as aulas a serem ministradas a alunos em escolas, originando o sentimento de frustração.

Considerando as dificuldades relatadas pelos estudantes-professores durante suas experiências com práticas pedagógicas com colegas, os participantes do estudo foram indagados a respeito da validade da sua existência na formação inicial em Educação Física e, principalmente, sobre o alcance ou não dos seus objetivos para a sua formação como professores.

Sobre isso, a estudante-professora Ana afirmou que a prática pedagógica com os colegas é válida até certo ponto, mas o fato de não imaginar como seriam as aulas nas escolas, e as demais experiências com crianças, fez com que ela não as aproveitasse como poderia, perdendo a oportunidade da transposição dessas aulas para aulas à comunidade (entrevista em 16/09/04).

Mesmo assim, a realização das práticas pedagógicas com colegas tornou-se importante na medida em que proporciona, mesmo que de maneira experimental, contato com a docência. Na opinião da estudante-professora Camila, se não fossem proporcionadas essas experiências, a sua formação como professora seria “utópica”, porque imaginaria que quando chegasse na escola todas as condições lhe seriam favoráveis. A partir disso ela afirma: “Temos que ter essa possibilidade para qualificar-nos, para nos apropriarmos da realidade” (entrevista em 14/12/04).

Apesar de todos os aspectos positivos apresentados, bem como das situações a serem aprimoradas, merece destaque o posicionamento da estudante-professora Ana diante de atividades de prática pedagógica com colegas. A forma como se realizaram essas atividades durante a sua formação foi percebida nitidamente quando afirmou que, nessas situações, não é possível “fazer um teatro de que a pessoa é uma criança” (entrevista em 16/09/04).

Reportando-se ao tema referente às práticas pedagógicas com colegas nas disciplinas de orientação pedagógica, Tani (1995) diz que, nesses casos, os estudantes-professores são “‘transformados’ em crianças e executam tarefas motoras próprias deste estágio de desenvolvimento” (p. 24). Além disso, a transferência dos conhecimentos construídos a partir das práticas pedagógicas com colegas para a realidade escolar é dificultada, criando-se uma lacuna entre esses dois contextos.

Discorrendo sobre o tema, e demonstrando preocupação com a aplicação dos conhecimentos formados a partir da prática com colegas na Educação Física escolar, a estudante-professora Ana diz que “não dá para tu transferir para uma coisa de criança, para criança. Se for dar aula para pessoas de dezoito, vinte anos, tu pode até transferir, até serve a experiência. Mas com a criança é diferente, porque o nível é bem menor”

(entrevista em 16/09/04). Segundo a estudante-professora Ana, na aula ministrada para colegas, todos conseguiram realizar as atividades propostas, mas, ao encontrar as crianças, se deparou com situações nas quais não havia pensado, como por exemplo, que a bola era pesada demais para a criança, e ela mal conseguia pegá-la (entrevista em 16/09/04).

O estudante-professor Hugo, reconhecendo as características específicas de cada uma das práticas pedagógicas, relata uma situação que deixa clara a tentativa de adequação e transferência desses conhecimentos. Segundo ele,

cada fase tem a sua característica, e tu dar aulas para adultos dentro de uma universidade e tu dar aulas pra crianças também era totalmente diferente. Mas claro que a gente conseguia aplicar muitas coisas. Porque também os professores passavam essa diferença, que nós estávamos trabalhando dentro de uma realidade, e que na escola a realidade seria totalmente diferente (estudante-professor Hugo, entrevista em 20/12/04).

A declaração da professora Dalva exemplifica como acontece essa transferência nas aulas entre os próprios estudantes-professores na universidade e na realidade escolar. Segundo ela, os estudantes-professores constroem suas aulas, preparando-as para serem aplicadas com os colegas, com o seu acompanhamento permanente, tanto no planejamento quanto na aplicação das aulas, sempre tendo como foco principal a aula que será realizada, em um segundo momento, com alunos da comunidade (entrevista em 13/12/04).

O professor Érico apresenta uma estratégia utilizada para proporcionar uma aproximação entre os âmbitos universitário e escolar. Na prática pedagógica entre os próprios estudantes-professores, esse professor faz uma restrição quanto aos materiais a serem utilizados para aquela aula, limitando o número de bolas e de cones, por exemplo. Segundo ele, essa é uma forma de aproximar os estudantes-professores do contexto escolar, e “eles têm que criar a sua aula de acordo com o material disponível na escola” (entrevista em 13/12/04).

Nessa esteira, os professores Gilberto (entrevista em 15/12/04), Dalva (entrevista em 13/12/04) e Humberto (entrevista em 15/12/04) contam que estabelecem com os estudantes-professores alguns parâmetros para serem considerados na construção das aulas, como, por exemplo, a faixa etária dos alunos ou a série em que estão. A partir daí, e considerando tal realidade, os estudantes-professores se reúnem e estruturam suas aulas para alunos de acordo com a idade, as características, os interesses e as necessidades específicas desse grupo, mesmo que, posteriormente, elas sejam ministradas somente para colegas.

4.1.4. Importância da prática pedagógica entre os estudantes-professores para sua formação profissional

Como observado até o momento, as atividades de prática pedagógica realizadas no decorrer da formação inicial em Educação Física, sejam elas desenvolvidas com colegas ou com alunos da comunidade, estão amparadas legalmente e são defendidas, tanto pelos estudantes-professores e professores-formadores entrevistados quanto pelos autores analisados.

Nesse sentido, Pérez Gómez (1995) sugere que o conhecimento a ser construído na formação inicial “deve reportar-se à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do cotidiano educativo” (p. 111).

Portanto, apesar de as práticas pedagógicas realizadas entre os estudantes-professores constituírem o objeto de análise neste momento, a reflexão sobre a opinião de Pérez Gómez traz subsídios para o encaminhamento das discussões a partir das entrevistas realizadas.

Diante das diferentes opiniões apresentadas, que expõem os pontos positivos e as dificuldades encontradas no desenvolvimento das práticas pedagógicas com colegas, a estudante-professora Camila diz que a sua realização

é importante, só que a gente tem que, após fazer isso, visualizar que o contato com a criança vai ser diferente, que ela vai ter reações, vai ter dificuldades e facilidades diferentes. Mas é muito importante sim. Porque é bem preparatório. Tu poder te expor, mostrar, imaginar, pôr em prática o que tu está fazendo. Mesmo que tenham alguns colegas que não estão prestando atenção, que não se importam com a tua aula, para depois encontrar os alunos mais tarde (entrevista em 14/12/04).

O estudante-professor Hugo interpreta a prática pedagógica desenvolvida com os colegas como um “laboratório”, como uma oportunidade de aplicar a sua aula com vistas à sua adequação para a realidade dos alunos, num momento posterior (entrevista em 20/12/04). Nessas práticas pedagógicas, a principal diferença com a realidade escolar fica por conta da idade dos alunos, já que as estratégias pedagógicas a serem utilizadas serão muito semelhantes em ambos os casos (estudante-professora Janaína, entrevista em 23/12/04).

Um aspecto que contribui para a formação dos estudantes-professores é a oportunidade da troca de experiências, seja no planejamento, na execução, seja na reflexão sobre a prática pedagógica com os colegas, o que proporciona crescimento conjunto entre todos os envolvidos. De acordo com a estudante-professora Ana, “é importante a presença pra troca, mas é muito pobre tu só dar a aula para ele, e ele não poder trocar. Quando a gente faz aula com um colega, a ênfase tem que ser a troca” (entrevista em 16/09/04). Através dessas experiências, o estudante-professor “aprende a

lidar com certas situações, questionamentos dos próprios colegas, com as críticas”, o que contribui para a reflexão sobre seus atos e para o seu amadurecimento profissional (estudante-professora Bianca, entrevista em 17/09/04).

Para o professor Fábio, as práticas pedagógicas com essas características permitem aos estudantes-professores uma “preparação cognitiva, ética, moral e social”, porque, segundo ele, existem momentos em que eles próprios refletirão sobre suas intervenções, e precisarão relatar a sua opinião, analisando criticamente a atividade do colega (entrevista em 14/12/04).

Essa interação, a qual se refere o professor Fábio, vem ao encontro das reflexões feitas por Nóvoa ao debater a questão das experiências vivenciadas pelos estudantes-professores durante a formação inicial. De acordo com o autor, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de professor e de formando” (Nóvoa, 1995, p. 26).

O professor Bruno declarou que, no decorrer do semestre, observa a evolução nas atividades programadas pelos estudantes-professores, o seu maior envolvimento com o planejamento e a sua postura mais próxima daquela que se espera do futuro professor, comprovando o alcance dos objetivos estabelecidos inicialmente para a realização das práticas pedagógicas entre os próprios estudantes-professores (entrevista em 15/09/04).

Todos os aspectos destacados pelos entrevistados, no que diz respeito à partilha de opiniões e informações sobre as práticas pedagógicas entre os estudantes-professores, assim como o contato com a docência, podem ser relacionados com os próprios conhecimentos pedagógicos do conteúdo, abordados inicialmente. Através dessas intervenções, os estudantes-professores têm a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos dos conteúdos produzidos anteriormente, através da sua aplicação nas aulas que ministram, e construir, a partir disso, novos conhecimentos pedagógicos do conteúdo, reciclando e aprimorando suas ações docentes e sua formação como professor.

4.1.5. Considerações a respeito da possibilidade de os estudantes-professores ministrarem aulas para seus colegas

Mesmo reconhecendo as dificuldades de adequação das práticas pedagógicas desenvolvidas entre os próprios estudantes-professores para a realidade escolar, tanto os estudantes-professores quanto os professores-formadores atribuem a atividades como essa uma parcela importante da construção das competências pedagógicas dos futuros professores.

Além disso, entre os próprios estudantes-professores foram constantes as opiniões de que as práticas pedagógicas não só continuem sendo desenvolvidas nas disciplinas desportivas, mas que também sejam aperfeiçoadas, ampliando o seu contato com o mundo da docência desde o início do curso.

Da mesma forma, os professores-formadores posicionaram-se favoravelmente à sua realização, e também consideraram necessária uma constante e progressiva adequação das práticas pedagógicas à realidade escolar, reconhecendo sua importante contribuição para a formação dos estudantes-professores. Como declara o professor Fábio, “o lugar de errar mais fortemente é na universidade, é na prática pedagógica, é o lugar de errar, de ele errar, de ele discutir, de ele pensar, de ele refletir, de ele se desesperar que não deu certo” (entrevista em 14/12/04).

Nesse sentido, para Schön (1995), a prática pedagógica desenvolvida entre os próprios estudantes-professores configura-se como um “mundo virtual”, pois corresponde a um “cenário que representa um mundo real – um mundo da prática” – e que lhes permite realizar experiências, cometer erros, tomar consciência dos seus próprios erros, e “tentar de novo, de outra maneira” (p. 89).

Conforme sugere Pérez Gómez (1995), tanto os estudantes-professores quanto os professores-formadores precisam, durante as atividades de prática pedagógica, reconhecer e administrar adequadamente a “difícil e instável” relação entre “a realidade e a simulação”. De acordo com o autor, as práticas pedagógicas devem, por um lado, “representar a realidade da aula, com suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito”, e, por outro, proteger o estudante-professor “das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reação racional” (Pérez Gómez, 1995, p. 110-111).

A partir de todo o exposto, é unânime a necessidade de um enfoque voltado à realidade escolar, e da realização de reflexões que oportunizem a transposição dos conhecimentos construídos nas experiências com os colegas para as práticas pedagógicas com os alunos da comunidade.

Pode-se constatar ainda que, tanto os estudantes-professores, quanto os professores-formadores entrevistados compartilham da opinião de que a inserção das práticas pedagógicas com os colegas nas disciplinas desportivas do curso contribui para a elucidação de alguns dos elementos constituintes da intervenção docente. Os conhecimentos produzidos a partir dessas experiências serão utilizados na próxima etapa da formação, em que os estudantes-professores desenvolverão práticas pedagógicas não mais com colegas, mas com a própria comunidade, com alunos das escolas do Ensino Fundamental e do Médio.

Sendo assim, a oportunidade que é oferecida aos estudantes-professores de passar para o papel de professores-estudantes configura uma importante estratégia para a construção de suas competências pedagógicas. Entretanto, é fundamental que todos estejam cientes das adequações necessárias para a realidade docente e se imbriquem ao máximo na busca constante dos objetivos que justifiquem a sua realização na formação inicial em Educação Física.

4.2. Práticas pedagógicas com alunos da comunidade na formação dos estudantes-professores

Tradicionalmente, ao abordar o tema das práticas pedagógicas, a primeira relação que se estabelece é com os estágios realizados ao final do curso. É naquele momento que o estudante-professor encontrará, finalmente, as crianças das quais ouviu falar durante os três anos anteriores. É para aquele momento, de encarar as crianças pela primeira vez, que foram realizados os estudos teóricos e todas as atividades de prática pedagógica com colegas, analisadas anteriormente.

A questão referente às estratégias que favoreçam a aproximação dos estudantes-professores com o mundo da docência, mais especificamente no que diz respeito à realização das práticas pedagógicas, ganhou espaço na medida em que as novas resoluções e pareceres do MEC têm indicado a sua realização nos cursos de formação de professores.

Essas orientações vêm ao encontro, justamente, das proposições feitas por Pedrosa (1996) e Nascimento (2002), ao indicarem a adoção do modelo de formação em alternância por estágios de inserção na formação inicial, em virtude da sua contribuição para a construção das competências pedagógicas e profissionais dos estudantes-professores.

As reflexões de Fontana e Pinto-Guedes (2002) deixam clara essa situação quando questionam: “como articular trabalho e educação no próprio processo de formação? Como fazer dialogar conhecimentos formais e atividades de ensino na universidade com a experiência do trabalho educativo produzido nas escolas de Ensino Fundamental?” (p. 6). Ou ainda, conforme Marques (2000), “escola de aplicação, ou escolas da comunidade como cenários do estágio? Como garantir a presença ativa da comunidade na qualidade de condição decisiva da formação e como garantir o efetivo apoio às atividades dos estágios, por parte da universidade?” (p. 30).

Respondendo a questões dessa natureza, Pimenta (2002) afirma que “um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento, em situações experimentais, de determinadas habilidades consideradas *a priori* como necessárias ao bom desempenho docente” (p. 55).

Analisando a formação inicial dos professores, Perrenoud (2002b) relata que muitos cursos seguem um modelo que privilegia a dicotomia entre a formação teórica e a formação prática. No primeiro caso, os professores ministram disciplinas preocupados com o conhecimento específico do conteúdo abordado, deixando para os demais professores, no segundo caso, a construção das condições necessárias para a intervenção docente, ou seja, os conhecimentos pedagógicos.

Diante dessa realidade, o autor defende que a formação seja concebida como uma só, com a abordagem dos aspectos teóricos e práticos ao mesmo tempo, indicando, inclusive, a alternância entre períodos de aulas na universidade e períodos de intervenção prática como uma condição necessária para a formação inicial, conforme preconizado pelo modelo de formação em alternância por estágios de inserção.

Na concepção de Nóvoa (1995), os cursos de formação de professores precisam “trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações com o saber pedagógico e científico” (p. 28).

Um exemplo dessa tentativa de “diversificação dos modelos e das práticas de formação” foi relatado por García (1995), ao reportar-se às estratégias de “estudo de casos”. Nessa atividade, os estudantes-professores são colocados diante de uma situação de ensino simulada, onde são fornecidas informações detalhadas sobre o contexto no qual está inserida a turma de alunos e suas características, a estrutura física disponibilizada na escola e os objetivos a serem alcançados. A partir desse ponto, os estudantes-professores intervêm “teoricamente”, ou seja, somente através de um planejamento de ação, com a discriminação das estratégias metodológicas a serem adotadas para aquela situação. Entretanto, por se tratar de uma realidade fictícia, os estudantes-professores limitam-se a realizar debates teóricos sobre ela, não sendo desenvolvida qualquer atividade relacionada com a prática pedagógica dos aspectos debatidos.

Essas “situações experimentais”, às quais se refere Pimenta (2002), podem ser observadas no depoimento da estudante-professora Ana, onde fica clara a dicotomia entre o enfoque dado ao curso e a prática pedagógica com as crianças. Segundo ela, em muitas disciplinas, enfocava-se a questão do ensino da Educação Física para crianças, o que se tornava descontextualizado na medida em que a aplicação prática dessas aulas era feita com os próprios colegas (entrevista em 16/09/04). Nesse caso, apesar de os debates realizados em aula e da preparação do estudante-professor como um todo terem sido voltados para a docência com crianças, as atividades de prática pedagógica desenvolvidas nessa disciplina se referiam exclusivamente a adultos. Essa situação, segundo a estudante-professora Ana, ofereceu uma visão distorcida do mundo da docência e dificultou a transferência desses conhecimentos para a realidade escolar.

Discorrendo a respeito dos momentos em que os estudantes-professores têm a oportunidade de passar para o papel de professor durante a formação inicial em Educação Física, Tani (1995) diz que “raramente são eles levados a práticas de procedimentos didático-pedagógicos assumindo a função do professor ou mesmo levados a assistir às aulas como um observador e não como um praticante” (p. 25). Assim, as únicas oportunidades para esse tipo de experiência são oferecidas nas disciplinas de Prática de Ensino ou Estágios Supervisionados.

Corroborando com esse posicionamento, Fontana e Pinto-Guedes (2002) dizem que a aproximação dos professores-formadores e dos estudantes-professores nas universidades aos professores das escolas de Ensino Fundamental tem sido pequena, impossibilitando a visibilidade do todo que compreende a formação inicial em Educação Física. Segundo as autoras, a aposta na aproximação com a escola se justifica na medida em que a elaboração do conhecimento sobre a docência não ocorre “de forma abstrata e distante da realidade e de sua razão de existência”, e por estarem “em busca de novos modos de produção de saber sobre o trabalho” (p. 8).

Entretanto, apesar do caráter prático que caracteriza a formação inicial de professores, e dos seus objetivos de preparar o futuro profissional para a docência, “não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional”, já que “seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção prática”, e não a prática em si (Pimenta, 2002, p. 28).

Essa concepção de prática é vista como um processo contínuo de formação durante a permanência do estudante-professor no ensino superior, que se desenvolve através da inter-relação entre os diferentes campos do saber relacionados com a Educação Física, pelas suas diversificadas experiências teórico-práticas ao longo do curso e através das possibilidades de aprendizagem e da solução de situações-problema.

A formação inicial dos professores, nesse caso, passa a ser orientada para uma aprendizagem a partir da solução de situações-problema, com as quais os estudantes-professores se defrontem com situações próximas às que encontrarão depois de formados. No caso específico dos estudantes-professores de Educação Física, através da confrontação com a experiência do próprio contexto escolar, trabalhando “a partir de suas observações, surpresas, sucessos, fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos” (Perrenoud, 2002b, p. 22).

Visando justamente à aproximação da formação dos estudantes-professores com o ambiente escolar durante todo o curso, e não somente nos estágios supervisionados, as disciplinas desportivas, integrantes do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UCS, passaram a implementar, a partir do ano de 1982, práticas pedagógicas

envolvendo crianças da comunidade, conforme apresentado anteriormente (professor Fábio, entrevista em 14/12/04).

Adotando estratégias como essas, o curso aproxima-se das proposições feitas por Nóvoa (1995), ao defender que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (p. 28).

Os professores André (entrevista em 14/09/04) e Bruno (entrevista em 15/09/04), quando comentam a respeito das práticas com essas características, explicam que são atividades que estudantes-professores ao saírem da universidade passam a ministrar aulas em escolas, associações esportivas ou em outras entidades educacionais, em horário extraclasse.

Segundo o professor Érico, a partir do conteúdo abordado, são realizados os planejamentos das aulas que serão ministradas posteriormente para alunos da comunidade. Nesse caso, os estudantes-professores passam a ter a função de docentes, de ministrantes da aula, e não de executantes como acontece nas aulas da sua disciplina (entrevista em 13/12/04).

4.2.1. Aproximação com a realidade através das práticas pedagógicas com a comunidade

No decorrer da formação inicial de professores, pode-se observar a preocupação com a oferta de atividades, tanto teóricas quanto práticas, que proporcionem aos estudantes-professores uma aproximação gradativa ao mundo da docência, mais especificamente com o contexto escolar.

Nessa direção, Pimenta (2002) ressalta a importância dos enfoques interdisciplinares a respeito das diferentes áreas envolvidas na formação dos professores. Uma das disciplinas analisadas pela autora é a Didática, que é considerada uma área do conhecimento cujo campo de estudo envolve o processo de ensino-aprendizagem, e que tem participação destacada na formação dos professores. Seus objetivos são, portanto, de “preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la” (p. 120).

Esses aspectos destacados por Pimenta (2002) podem ser relacionados também com as próprias práticas pedagógicas, já que, conforme foi analisado anteriormente, elas têm como meta a “inserção”, de forma gradual, dos estudantes-professores no ambiente escolar, de maneira que construam um corpo de conhecimentos, próprios da atuação

docente, que sustente a sua intervenção, quer seja nos estágios ou mesmo depois de formados.

Refletindo sobre a questão da aproximação com o contexto escolar, e comparando as práticas pedagógicas com colegas e as práticas pedagógicas com a comunidade, o professor Bruno revela que

uma coisa é tu estar dando aula para os teus colegas, num ginásio com dezesseis bolas, fechadinho, coberto, com a rede e com as antenas ali, tudo bem bonitinho. Outra coisa é tu ir para a situação da escola, e pegar o aluno que não está muito a fim de fazer a aula, ou que eles vão lá mais é para passar o tempo, se divertir, e tentar ensinar eles a jogar voleibol com as dificuldades motoras próprias da idade, as dificuldades emocionais próprias da idade que eles vão estar trabalhando (entrevista em 15/09/04).

Ao mesmo tempo em que demonstra preocupação com as diferenças apresentadas entre o contexto universitário e o ambiente escolar, o professor André explica os procedimentos utilizados para buscar uma certa adequação à realidade escolar. Para ele,

o mais importante é o contexto todo em que ele está inserido. Quer dizer, na universidade há uma quadra coberta muito boa, é material à vontade, mesmo que tu limite os materiais [...] sorteando quatro bolas, com oito cones, com três bolas, criando, mais ou menos, de forma fictícia, uma realidade que poderia enfrentar na escola (entrevista em 14/09/04).

A estudante-professora Débora apresenta detalhes sobre suas percepções ao defrontar-se com a realidade, na própria comunidade, e que vem ao encontro das opiniões e dos objetivos dos professores Bruno e André. Ela diz

que é bem importante, porque [...] quando a gente chega na escola é bem difícil, a realidade que a gente encontra é bem diferente [...] a gente não tem dez bolas para dez alunos. A gente tem três bolas para trinta alunos. [...] É isso aí que eu acho legal, que vocês fazem a gente ir buscar [...] os professores diziam, mas a gente não tinha muita noção disso [...] a gente chega com mil idéias, um monte de fantasias, vou conseguir fazer isso, vou conseguir bolas, e não é assim, não é bem assim (entrevista em 17/12/04).

Em outro trecho de sua entrevista, o professor André dá mais detalhes sobre o seu pensamento a respeito da necessidade de aproximação das práticas pedagógicas realizadas na universidade e as realizadas na comunidade. Na sua concepção, na universidade, os estudantes-professores têm à sua disposição “o ginásio, materiais, bolas, enfim, toda aquela estrutura, quadra coberta. Então nesse aspecto da estrutura física, da realidade, é diferente”. Entretanto, “indo à escola [...] eles vão encontrar a realidade realmente, um dia que está frio, está muito calor e elas têm que parar para tomar água, tem muito sol, não tem muito sol, tem vento, a quadrinha é pequenininha, o espaço é pequeno, para quinze, vinte alunos” (entrevista em 14/09/04). Segundo o professor André, essa aproximação com a realidade escolar constitui um dos aspectos mais relevantes para a formação dos estudantes-professores.

Outra questão destacada pelos professores entrevistados diz respeito ao grande envolvimento dos estudantes-professores com os alunos nas escolas. Segundo o professor Bruno, “tem outros objetivos ali, que permeiam essa atividade na escola, que é

o de vivenciar a realidade escolar, de entrar no ritmo da escola, de conviver com o aluno, com as dificuldades de material, e aí os retornos são os melhores possíveis” (entrevista em 15/09/04).

Um dos aspectos que chama a atenção na fala do professor Érico é justamente a sua preocupação em oferecer aos estudantes-professores esse contato com a realidade a que se referem os professores André e Bruno. Segundo ele, os estudantes-professores têm muita dificuldade em solucionar problemas inerentes ao ambiente escolar: “Se eles não tiverem uma postura firme, não tiverem liderança, não fazer com que a criança acredite que aquilo é importante, eles acabam cedendo” (entrevista em 13/12/04). Ilustrando algumas das situações relatadas pelos estudantes-professores, o professor Érico comenta: “As crianças dizem: ‘eu não quero fazer isso. Eu quero jogar. [...] hoje estava muito quente, as crianças não queriam executar’. [...] Uma criança ironiza a outra, e acaba em discussões [...] saber separar brigas. Isso acontece, é comum durante uma atividade” (entrevista em 13/12/04).

Além desses, o professor Érico dá um depoimento que merece destaque, e que exemplifica a importância da realização das práticas pedagógicas para os estudantes-professores e o zelo que os professores-formadores têm na sua aplicação prática:

Um dia [...] encontrei uma aluna, que trabalhava em uma escola aqui perto, chorando, desesperada porque tinha se estressado com umas meninas e não tinha conseguido dar aula. A aula tinha sido um fracasso. Eu disse pra ela no momento: isso é aprendizado. Isso é a realidade. Isso tu não aprende no ambiente da nossa aula. Que isso te sirva de lição, talvez tu estejas chorando agora, frustrada, porque tu não foste firme. Então, tem que ter uma postura firme, tem que, desde o tom de voz até a segurança de passar uma atividade, isso tudo que só comentamos no ambiente de sala de aula, o aluno não tem a condição de medir a proporção disso. E depois, em outras conversas, a aluna relatou: eu fui mais firme e elas me entenderam, e eu disse que elas tinham me magoado, e elas se sensibilizaram (entrevista em 13/12/04).

O professor Érico conclui dizendo que esses aprendizados proporcionados pelas práticas pedagógicas com a comunidade são extremamente relevantes para a formação dos estudantes-professores, e que, apesar de se apresentarem como uma dificuldade na formação inicial, os resultados são sempre positivos (entrevista em 13/12/04).

Os depoimentos dos professores-formadores evidenciam a sua intenção em oportunizar uma formação embasada no conhecimento *in loco* das características que constituem o ambiente escolar. Ou seja, que os professores-formadores façam o papel de mediadores entre os estudantes-professores e “os sujeitos que vivem e fazem a singularidade de cada escola”, e despertem o seu interesse pelo descobrimento dos aspectos que permeiam as inter-relações entre todos os envolvidos (Fontana e Pinto-Guedes, 2002, p. 10).

4.2.2 Estruturação das práticas pedagógicas com a comunidade

Ao iniciar o debate a respeito dos caminhos seguidos pelos professores-formadores para a construção das práticas pedagógicas com a comunidade, convém ressaltar o seu interesse, não só na sua concretização, mas acima de tudo, no alcance dos objetivos relacionados com a formação dos estudantes-professores. Isso se deve ao fato de o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UCS, em vigor até o ano de realização desta pesquisa, não contemplar explicitamente atividades dessa natureza. A partir disso, conclui-se que a efetivação dessas estratégias didático-pedagógicas fica a cargo exclusivo dos professores-formadores, e da importância que conferem às práticas pedagógicas na formação dos estudantes-professores.

Sobre isso, Demo (2002) destaca que os professores-formadores deverão ocupar seu “espaço profissional de maneira reconstrutiva”, de modo a ““experimentar inovações práticas’, desde que assimiladas criativamente, sobretudo em termos de motivações da aprendizagem” (p. 42). As práticas pedagógicas com a comunidade podem, portanto, ser consideradas estratégias que os professores-formadores desenvolvem para proporcionar a melhor formação para os estudantes-professores.

Os procedimentos utilizados para a preparação e o desenvolvimento das práticas pedagógicas com a comunidade são semelhantes entre os professores-formadores entrevistados. Detalhando as etapas para o início das atividades de prática pedagógica dos estudantes-professores nas escolas, o professor André diz que “os alunos têm à sua disposição uma série de escolas que são colocadas, mas não obrigatoriamente tem que ser nessas escolas, são escolas que a gente já tem contato. Então os alunos podem buscar o local que eles quiserem para essa prática” (entrevista em 14/09/04). Ou seja, o próprio estudante-professor tem a liberdade de escolher qual será a escola em que realizará a atividade, podendo ser uma das indicadas pelo professor, ou alguma outra de sua preferência.

O professor Bruno apresenta mais alguns aspectos que explicam como se desenvolve a parte inicial das práticas pedagógicas dos estudantes-professores nas escolas. Segundo ele,

no primeiro mês [...] eles procuram o campo onde eles vão realizar a atividade, e tem que preparar a leitura da realidade e o planejamento do que vai fazer. Então o primeiro passo aí é entrar em contato com a escola [...] conseguir os horários, acertar com a turma, e fazer o seu planejamento geral, o que que ele quer atingir no final de oito encontros (entrevista em 15/09/04).

A questão da acessibilidade dos estudantes-professores às escolas é um aspecto que recebe especial atenção dos professores. Uma forma de facilitar a entrada dos estudantes-professores nas escolas é o contato prévio do professor com a direção,

apresentando a atividade e solicitando autorização para realizá-la. Optando ou não por uma das escolas oferecidas, o professor André explica que

depois que eles definiram o local, antes de começar as aulas, eles têm que dizer o dia que eles estão trabalhando com as meninas e o horário, para que a gente consiga fazer uma visita, pelo menos. É feito um contato com as escolas, um documento pela universidade. Todo o aspecto formal, tradicional, uma autorização da universidade, explicando que o aluno vai lá trabalhar com as meninas, feita a autorização para os pais, convidando e autorizando as meninas para freqüentar. Enfim, todos esses procedimentos legais, vamos chamar assim, éticos, são feitos com todos os cuidados (entrevista em 14/09/04).

Segundo o professor Bruno, no momento em que o estudante-professor se dirige para a escola,

nós mandamos uma cartinha da universidade. Os alunos tiram uma cópia dessa carta também. Uma cópia fica com a escola e a outra volta para a gente carimbada e assinada pela direção da escola, dizendo que recebeu, efetivamente, a correspondência do aluno, que o aluno está autorizado a trabalhar (entrevista em 15/09/04).

A partir desse momento, os estudantes-professores “são liberados, depois que apresentarem a leitura da realidade e o planejamento, a começar a atividade mesmo com as crianças” (professor Bruno, entrevista em 15/09/04).

O professor Érico também aborda essa questão, quando diz que os estudantes-professores “escolhem a escola, eles vão atrás de tudo, com um documento emitido pelo Departamento de Educação Física, assinado pelo chefe do Departamento e pelo professor da disciplina, eles se apresentam na escola, eles fazem todo papel de professor, e eles podendo trabalhar com essas crianças mais carentes, eles conseguem perceber melhor a realidade” (entrevista em 13/12/04).

Por fim, de acordo com o professor André, tomadas todas essas medidas para o bom andamento da atividade, “os alunos começam a trabalhar nas escolas, em duplas. Eles começam a fazer o planejamento, se discute em aula, e começam a ministrar as aulas” (entrevista em 14/09/04).

Uma questão que merece esclarecimento é o fato de as atividades mencionadas pelos professores André e Érico serem realizadas somente com meninas. Segundo eles, o objetivo é oferecer mais segurança aos estudantes-professores, em virtude da tradicional habilidade apresentada pelos meninos na faixa de 11 a 13 anos de idade, e a possível falta, ou “nenhuma experiência”, do estudante-professor com a sua modalidade. Nas palavras do professor André, “essa experiência poderia ser muito bonita no papel, bonitinha na teoria, mas não acrescentaria nada para o acadêmico, porque a garotada iria ‘engoli-lo’” (entrevista em 14/09/04). Nesse caso, sendo a prática pedagógica realizada com as meninas, “além de se estimular a prática desse esporte por parte das meninas, é uma clientela que não tem desenvolvida ainda habilidade, mas tem o interesse pela habilidade, fica muito mais fácil para os alunos” (entrevista em 14/09/04).

Segundo os professores-formadores entrevistados, nas atividades de prática pedagógica com a comunidade, os estudantes-professores têm que realizar de oito a doze encontros com os alunos.

Abordando a questão da saída dos estudantes-professores dos muros da universidade para atuar na comunidade, Fontana e Pinto-Guedes (2002) afirmam que “trabalhar na escola, quando não se tem ali um lugar definido e assegurado, implica negociar um lugar com o professor ou professora, implica preparar-se para ocupá-lo, implica experimentar-se diante da sala toda e do professor” que possibilitou a realização da atividade (p. 13).

Todas essas providências tomadas pelos professores ao planejar e, principalmente, ao iniciar as práticas pedagógicas nas escolas, justificam-se na medida em que essas poderão ser as primeiras experiências de seus alunos nesse ambiente. Sendo assim, e considerando-se o fato de que são alunos de um curso de formação de professores, há a necessidade de que essa transição, que normalmente causa tormenta nos sentimentos e nas emoções dos estudantes-professores, seja encaminhada da forma mais natural possível.

4.2.3. Tenho que dar aula para alunos da comunidade: e agora?

Conforme discutido anteriormente, será nas práticas pedagógicas com a comunidade que os estudantes-professores terão seus primeiros contatos com a docência propriamente dita, e começarão a explorar esse contexto para o qual estão sendo preparados. Sendo assim, a interpretação que os estudantes-professores terão sobre suas próprias condições iniciais para o desenvolvimento da atividade permite elucidar alguns aspectos relacionados com a sua preparação anterior. Nesse caso, vale ressaltar que a preparação diz respeito aos estudos teóricos e às atividades de prática pedagógica realizadas entre os próprios estudantes-professores.

Na entrevista com a estudante-professora Bianca, foi solicitado que falasse a respeito do que lembrava sobre o seu primeiro contato com crianças, sobre a primeira vez em que se deparou com um grupo de alunos na escola, durante as práticas pedagógicas. Sua resposta foi imediata: “Num primeiro momento, um susto” (entrevista em 17/09/04).

Expressando um sentimento próximo ao manifestado pela estudante-professora Bianca, a estudante-professora Ana relata que, em suas primeiras aulas, pensou: “Meu Deus, o que eles vão achar [...] o maior medo que eu tinha, eles vão achar ridícula essa aula!” (entrevista em 16/09/04).

Ao comentar sobre os sentimentos que os estudantes-professores manifestam ao se defrontar com sua primeira turma de alunos, Fontana e Pinto-Guedes (2002),

reportando-se aos diários de campo dos seus alunos, dizem que expressões como “sinto o frio na barriga de ter que me pensar professor; fico perdido entre tantas possibilidades” (p. 12) são constantemente observadas, assim como relataram as estudantes-professoras Ana e Bianca.

Além disso, outras questões pertinentes à própria atuação docente também permeiam os sentimentos dos estudantes-professores. Uma das preocupações, freqüentemente manifestadas pelos estudantes-professores entrevistados, era a necessidade de adequação dos seus horários de trabalho, em suas profissões específicas, com os horários extraclasse para a realização das práticas pedagógicas na comunidade.

A estudante-professora Camila relata que sentiu um “pânico inicial”, quando foi informada das características da atividade que seria realizada: “Sabe como é, ter que trabalhar, tem a faculdade, diferente de um aluno de instituição pública. Meu Deus! Eu não vou arrumar tempo? Tem que trabalhar. Que escola eu vou buscar? Com quem eu vou falar? Como é que vão ser essas crianças? Mas eu vou saber trabalhar com tudo isso?” (entrevista em 14/12/04).

A estudante-professora Inês utiliza a mesma expressão empregada pela estudante-professora Camila para relatar seus sentimentos nos momentos que antecederam a sua primeira intervenção docente com a comunidade: “Como eu não tinha tido experiência nenhuma, primeiro foi um pânico. Eu disse: bah, e agora? Bah, como agir, como fazer, eu fiquei bastante preocupada. Eu particularmente me sentia muito insegura” (entrevista em 22/12/04).

Refletindo a respeito das declarações das estudantes-professoras, percebe-se que as interpretações sobre suas condições didático-pedagógicas para as primeiras intervenções têm características de insuficiência na preparação anterior. Mesmo assim, é importante analisar o fato de que nesse momento é que os estudantes-professores realmente encontrariam os alunos pela primeira vez, o que naturalmente ocasionaria uma sensação de ansiedade e de impotência perante o desconhecido. Além disso, as práticas pedagógicas realizadas anteriormente diziam respeito unicamente aos seus próprios colegas, o que, conforme discutido anteriormente, não exigia uma atuação docente plena por parte dos estudantes-professores.

Apesar desses sentimentos iniciais, após um momento de descontração, o que demonstrou que a situação estava plenamente assimilada, e que a experiência havia sido importante para sua formação, a estudante-professora Bianca continuou, explicando que

no decorrer da atividade eu me senti mais à vontade. A minha primeira atividade foi com vôlei, aí foi um susto para mim, porque eu peguei meninos carentes, e eles já tinham até uma certa experiência, então pra mim ficou um pouco mais fácil. Mas no início foi bem difícil, eu não sabia como lidar com eles, eu não tinha noção disso, e eu fui aprendendo

depois, no decorrer das aulas, que eu sentia necessidade da troca de informação (entrevista em 17/09/04).

Esse aprendizado através da “troca de informações” ao qual a estudante-professora Bianca se refere, também foi mencionado pelo professor Humberto, que diz, em sua entrevista, que as dúvidas iniciais dos estudantes-professores despertaram o interesse e a necessidade de “investir na aula, durante as aulas, de buscar material, de discutir sobre a eficiência dos trabalhos propostos, de perguntar e participar mais da disciplina” (entrevista em 15/12/04). Através disso, o professor Humberto pôde perceber que os estudantes-professores que “começaram com um baixo grau de envolvimento, acabaram com um alto grau de envolvimento, talvez igual aos outros que no começo demonstravam intenção” (entrevista em 15/12/04).

O professor Érico, comentando sobre os sentimentos iniciais manifestados pelos estudantes-professores, também os compara com o momento em que terminam suas práticas pedagógicas com a comunidade. Sobre isso, ele diz que

no início do trabalho, eles são bastante relutantes. No primeiro dia de aula, onde aparece no cronograma este trabalho, eles ficam relutantes, eles reclamam, eles acham ruim. Mas a grande vantagem, e que me motiva a continuar fazendo isso, é que ao final eles, não só através dos relatórios, mas manifestam através das falas, que está acrescentando muito para que eles cresçam e evoluam com essas práticas. Acaba sendo muito importante (entrevista em 13/12/04).

Diante dessa “relutância” inicial apresentada pelos estudantes-professores, o professor Érico admite que há necessidade de uma certa imposição no começo, para garantir que os estudantes-professores tenham essa vivência.

Apesar dessa postura inicial de obrigatoriedade para a participação nas práticas pedagógicas, o professor Érico diz:

Depois eu fico tranquilo porque eles se manifestam, eles devolvem o *feedback*. Ao final das contas, tem alunos que continuam trabalhando com as crianças, ou pelo menos, a maioria é convidada a trabalhar, de forma, claro, voluntária. E ainda tem um caso de uma menina em uma escola particular que ela foi contratada [...] isso não é intenção, mas acaba até abrindo uma porta de trabalho, no mercado de trabalho, em cima dessa atividade. Então, eu acho que é de extrema importância esse papel, embora ele, no começo, encontre resistência (entrevista em 13/12/04).

No decorrer das práticas pedagógicas com a comunidade, um dos aspectos que merece destaque é o envolvimento dos estudantes-professores e a necessidade que sentem de acompanhar a evolução de suas aulas e os resultados com seus alunos. Quando a estudante-professora Ana reflete a respeito das práticas pedagógicas com as crianças, ela enfatiza:

A gente ia toda a semana, até duas vezes por semana, ensinava eles, aí tu até acompanhava o progresso, quem queria acompanhar, quem queria dar aula mesmo. Tu conseguia ver a diferença, ou pensar um pouco o que podia ter sido diferente. Tu conseguia refletir, ter um processo de ensino (entrevista em 16/09/04).

O professor Humberto refere-se à possibilidade de acompanhamento dos estudantes-professores com seus alunos da comunidade, ressaltando a importância disso para a construção de seus conhecimentos pedagógicos. Segundo ele, “na medida em que eles dão aula para grupos menores, eles têm a possibilidade de dar mais aulas e ver uma progressão no trabalho, e se responsabilizar por essa progressão” (entrevista em 17/12/04).

No depoimento da estudante-professora Camila, também fica evidente que as práticas pedagógicas com a comunidade contribuíram para a sua formação, ao relatar que

ao final eu via que era muito fácil, que foi muito simples, que ocorria a aprendizagem mesmo, uma aprendizagem significativa. Essa questão toda, de tu errar, de tu aprender com os alunos, como dar aula. Foi bastante significativo. Mas é bem assim, chega-se para dar a tua aula inicial e diz: meu Deus, eu não vou conseguir [...] mas com o passar das aulas, tu vai adquirindo algumas experiências e isso vai te enriquecendo (entrevista em 14/12/04).

Também discorrendo sobre a participação das práticas pedagógicas na sua formação, o estudante-professor Hugo estabelece uma relação interessante. Segundo ele, o seu crescimento como professor acontece através de uma via de duas mãos: as práticas pedagógicas com colegas contribuíram para as práticas pedagógicas com alunos da comunidade, e vice-versa. O estudante-professor Hugo afirma que

no início era difícil, porque eu nunca tinha trabalhado em desporto nem como professor na escola [...] não sabia como me colocar, frente a um grupo, como me colocar pra falar frente a um grupo maior. Então, no início era complicado, e por isso ajudava. Mas depois a gente começava a perceber as diferenças em trabalhar, tendo a oportunidade de trabalhar com alunos [...] era diferente passar uma aula pros colegas. Nós víamos que não era a mesma coisa. Ali todos faziam, praticavam. Era fácil até, depois que tu pegava o jeito, conseguir dar aula pros colegas. Mas era diferente da escola (entrevista em 20/12/04).

A professora Dalva também aborda a questão da transferência de conhecimentos e experiências entre essas duas práticas pedagógicas, e ressalta a importância da aplicação das estratégias e dos conteúdos planejados, primeiramente entre os colegas, para depois serem ministradas essas aulas para as crianças (entrevista em 13/12/04).

Diante dos aspectos apresentados, observa-se que os professores-formadores, no intuito de oferecer a possibilidade de os estudantes-professores encontrarem os alunos da comunidade, necessitam impor a atividade para que ela realmente se concretize. Isso induz à idéia de que, se a adoção de estratégias como as práticas pedagógicas com a comunidade ficasse a cargo dos próprios estudantes-professores, elas não aconteceriam.

Os motivos, nesse caso, e conforme os professores-formadores entrevistados, dizem respeito principalmente às dificuldades de horário e ao comodismo dos estudantes-professores, que consideram muito mais fácil receber a aula ministrada pelo seu professor, e, no máximo, aplicar algumas séries de exercícios, ou microaulas para

seus colegas, do que ter que se envolver em atividades extraclasse, com planejamentos e aplicação de aulas semanais.

Entretanto, ficou explícito o consenso sobre o crescimento pessoal proporcionado pela participação dos estudantes-professores nas práticas pedagógicas com a comunidade, que, no caso específico da análise anterior, observou-se na transposição dos medos e das angústias anteriores aos primeiros encontros com alunos nas escolas.

4.2.4. Expectativas dos professores-formadores com práticas pedagógicas na comunidade

Essa situação relatada pelos estudantes-professores vem ao encontro dos principais objetivos que os professores têm ao desenvolver atividades de prática pedagógica com estudantes-professores, e que ficam claros na fala do professor Bruno:

A principal situação que eu gostaria, e que eu objetivo sempre que eles enfrentem é eles enquanto professores. Essa é a principal situação. Ele tem que se sentir um professor, ele tem que agir como um professor, ele tem que buscar resolver as situações que vão surgir, tanto no âmbito com os colegas, como lá na escola com a gurizada (entrevista em 15/09/04).

Apresentando seus objetivos com a realização dessas atividades na comunidade, o professor André diz que

o objetivo, na realidade, é que o aluno experimente na prática, que ele enfrente as dificuldades, que ele veja o tamanho do 'furo da bala', que o negócio não é fácil, mesmo com meninas, e poucas, que ele vai ver que, para se dar uma aulinha bem-organizada e se atingir um objetivo previamente proposto não é tão fácil (entrevista em 14/09/04).

Além dessas colocações, o professor Bruno deixa muito claro o que pretende oferecer para seus alunos com a realização dessas atividades. Segundo ele, ao participar das práticas pedagógicas, o estudante-professor

está semanalmente trabalhando com essas dificuldades. E é trabalhando com a dificuldade que ele vai conseguir se aprimorar. Então ele vivencia a dificuldade real. Por exemplo. Eu estou com um aluno lá que não consegue fazer a passada da cortada. Ele tem um problema de coordenação, e ele não consegue fazer a passada da cortada. Então ele termina sempre com o pé direito à frente. E esse é um problema real que ele tem que resolver (entrevista em 15/09/04).

Nesse sentido, o professor Celso declara sua opinião sobre esse contato dos estudantes-professores com alunos da comunidade. Segundo ele,

é a melhor maneira do nosso aluno aprender [...] esse contato que o nosso aluno vai ter com a criança, ele é um aprendizado que se dá mais rápido, porque as situações-problema são muito maiores e surpreendentes também. E muitas vezes você vai se deparar com situações que você não esperava que acontecesse [...] aí que eu acho que é importante o acadêmico vivenciar (entrevista em 13/12/04).

Percebe-se nitidamente na fala dos professores, que o objetivo é que os estudantes-professores se defrontem com a realidade exatamente como ela é, com as dificuldades e os problemas inerentes ao seu cotidiano. Segundo os professores-

formadores, será a partir do conhecimento construído em aula, tanto pela teoria quanto pela prática, e fundamentalmente *in loco*, diante das situações-problema reais, que os estudantes-professores poderão intervir em cada uma delas, transformando-as, visando ao alcance de seus objetivos e à construção de novos conhecimentos e de novas competências a partir delas.

O reconhecimento da importância das práticas pedagógicas com alunos da comunidade é manifestado pela estudante-professora Gabriela, quem diz que ter essa oportunidade é importante

porque tu vai aprender. Tem coisas que só na prática a gente vai aprender. Tem situações que só dando aula pra gente sentir o que vai acontecer. Que atitude eu vou tomar? Aquele aluno não quer fazer, aquele aluno tá brabo, aquele aluno tá chorando, caiu e se machucou, tá sangrando o nariz. Tem coisas que não acontecem na faculdade (entrevista em 20/12/04).

Assim como a estudante-professora Gabriela, a estudante-professora Inês também aborda o tema referente às dificuldades próprias da prática pedagógica com a comunidade. Para ela,

a questão didática é importante [...] a tua postura, como tu deve colocar, falar, te expor. Isso é válido, sem dúvida. Eu acho que até a forma de tu te expressar contribui muito. Mas na questão, por exemplo, do nível de dificuldades. No momento em que tu está frente a um colega teu que também sabe do assunto, tu tem menos dificuldade. Então, na hora que tu chegar frente a uma população que não conhece aquilo, aí que vão surgir os obstáculos, entende? Eu acho que é nesse momento em que a gente está despreparado, ali que tu vai te defrontar com os problemas. Aqui eles não criavam muitos problemas. Na hora do “vamos ver” é que surgiam os problemas (entrevista em 22/12/04).

Na fala dos estudantes-professores, percebe-se o sentimento de responsabilidade ao realizarem as práticas pedagógicas com a comunidade, pois a própria prática exige que se preparem da melhor maneira possível para as suas intervenções. Essa postura, apesar de poder ser interpretada como uma autodefesa, como uma autopreservação dos estudantes-professores, também pode ser vista como uma motivação a mais para o envolvimento em sua formação, e como um incentivo para a solução dos problemas reais surgidos na prática.

Essas considerações podem ser analisadas a partir dos objetivos estabelecidos inicialmente pelos professores-formadores, e com suas expectativas quanto à participação dos estudantes-professores nas práticas pedagógicas com crianças. Os professores foram unânimes em afirmar que esperam muita dedicação, empenho e responsabilidade dos estudantes-professores.

Para o professor Bruno, o estudante-professor tem que ter comprometimento total:

Para mim é básico, é fundamental. O aluno tem que ter o comprometimento, tanto com as tarefas teóricas, da entrega de trabalhos, do estudo, como do comprometimento de, no momento em que assumiu o compromisso com a escola, de ter que cumprir o horário, de ter que estar lá, pode estar chovendo canivete aberto virado para baixo, que ele tem que estar presente no local da escola (entrevista em 15/09/04).

Referindo-se a uma situação em que um estudante-professor não realizou três, das oito aulas que deveria ministrar para crianças na escola, em virtude da chuva, o professor Bruno diz que se

choveu, tu tem que estar preparado para outra situação! Antes, vai lá conversar com a escola, solicita uma sala de aula, solicita um outro espaço. [...] Vai compensar, de alguma forma, a atividade. Isso eu tenho batido muito esse semestre por causa da experiência passada. Tenho batido muito mesmo. Tem que ter o compromisso assumido com as crianças. Essa é a principal coisa (entrevista em 15/09/04).

Na questão mais direcionada para os aspectos referentes à atuação do estudante-professor como um professor-estudante nas práticas pedagógicas com crianças, o professor André deixa claro o seu posicionamento, e as situações que faz questão de ver o estudante-professor realizar:

O papel do professor, da postura, se ele faz intervenção na aula ou se ele não faz, se ele corrige ou se ele não corrige, se ele fica parado ou se ele caminha, se ele se desloca, se ele usa todo o material ou se ele não usa todo o material, se ele ocupa todos os espaços. Se ele está fazendo, por exemplo, um exercício de chute ao gol, usa só meia quadra, e a outra meia quadra fica vazia, ou se só usa uma goleira e a outra meia quadra fica vazia. Ou seja, se ele consegue utilizar todos os espaços e todos os materiais que ele tem à disposição para que a aula flua melhor, que ele tenha a possibilidade de atingir melhor seus objetivos (entrevista em 14/09/04).

Além disso, o professor André oferece ainda mais detalhes sobre o que busca oferecer aos estudantes-professores com as práticas pedagógicas, no contato com as crianças: “Que ele saiba falar frente à turma, explicar as atividades, se fazer entender, utilizar o material de forma adequada, aquilo que eu considero importante para um bom professor” (entrevista em 14/09/04).

Além das questões referentes ao envolvimento e comprometimento dos estudantes-professores na realização das práticas pedagógicas com a comunidade, o professor Érico ressalta ainda que essa atividade

vai fazer com que eles tenham a oportunidade de estabelecer um vínculo afetivo que é pertinente a uma aula, não só de ministrar conteúdos de uma modalidade, mas sim de todo o entorno que é de uma aula de Educação Física, perceber se a criança realmente evoluiu, se não evoluiu, se consegue trabalhar a criança nos três sentidos: afetivo, cognitivo e motor. Essa é uma das expectativas que tenho quando eles fazem esse trabalho (entrevista em 13/12/04).

Essa postura de um professor comprometido, que os professores-formadores esperam que os estudantes-professores tenham, ou adquiram, ao realizar práticas pedagógicas, é exemplificada pela estudante-professora Ana. Quando se refere ao relatório que tinha que entregar logo após o término da aula com as crianças, ela diz: “Eu não sabia o que fazer [...] eu precisaria de um tempo até a outra aula, porque daí eu ia procurar num livro ou ia perguntar para alguém. Mas mesmo assim tu já te programava para pensar como é que tu poderia solucionar aquele problema” (entrevista em 16/09/04). Esse processo de reflexão sobre a aula anterior, como ponto de partida para o

planejamento da próxima aula, fica claro quando diz: “Eu lia bastante sobre correção, o que eu poderia corrigir, perguntava para mais pessoas, porque eu sabia que na aula seguinte, eu teria que dar conta de ter um educativo para isso” (entrevista em 16/09/04).

A estudante-professora Camila demonstra sua preocupação no sentido de planejar suas aulas em conformidade com as necessidades dos seus alunos, quando reconhece a importância da

construção de cada aula, de cada momento com essa realidade, de adequar aquilo que se está planejando com a realidade deles [...] a partir do que acontecia buscar outras situações e conseguir adequar para essa realidade. Consegue-se realmente pôr na prática, e vivenciar todo este processo (entrevista em 14/12/04).

Percebem-se, nessas declarações, o pensamento e o posicionamento de um professor responsável e comprometido com o aprendizado de seus alunos, consciente de seu papel de educador. É a isso que os professores-formadores se referem quando dizem que pretendem oferecer ao estudante-professor o máximo de vivências e experiências docentes, chegando ao ponto de interpretá-la como algo realmente seu, de sua responsabilidade, que somente evoluirá em decorrência da sua dedicação e envolvimento.

4.2.5. Características das práticas pedagógicas com a comunidade

Conforme foi descrito anteriormente, o desenvolvimento de atividades com crianças, apesar de certas particularidades em algumas disciplinas, apresenta-se de maneira muito semelhante em todas elas. Um aspecto que colaborava para o bom andamento das práticas pedagógicas com a comunidade, era o fato de serem desenvolvidas em duplas, e não de forma individual. De acordo com o professor André, a justificativa para isso é a possibilidade de supervisão, já que seriam menos escolas para visitar, e o apoio, a ajuda e a colaboração que um estudante-professor dava ao outro, em virtude da “inexperiência, ou da falta de vivência prática dos alunos” (entrevista em 14/09/04).

A realização das práticas pedagógicas com crianças em duplas foi um dos aspectos que, segundo a estudante-professora Ana, contribuiu para o seu crescimento. Na sua opinião, as práticas pedagógicas com crianças deveriam ser realizadas “com algum colega junto, mas não dois serem responsáveis por uma pessoa. Cada um com o seu, mas com a troca” (entrevista em 16/09/04). Nesse caso, a estudante-professora Ana se reporta especificamente à atividade realizada na disciplina de Natação, por isso se refere à “serem responsáveis por uma pessoa”. Sua opinião pode ser ampliada, portanto, para os demais desportos, onde poderia ser substituída a expressão “uma pessoa”, por “um grupo” ou “uma turma”.

Em outro momento de sua entrevista, a estudante-professora Ana volta a comentar sobre o fato de ministrar aulas com a presença de seus colegas, dizendo que foi muito importante “dar aula para as crianças em dupla, cada um dava aula para uma criança, a gente ficava em dupla na mesma raia, a gente discutia juntos, o meu colega conhecia a criança que eu estava dando aula, então a gente trocava” (entrevista em 16/09/04).

Algumas das dificuldades a que os professores se referem na realização das práticas pedagógicas em horário extraclasse, refletem uma característica muito comum dos estudantes-professores do curso. Segundo pesquisa realizada por Bonone, Marcon e Silva (2004), o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul é formado, na sua grande maioria, por estudantes-professores que trabalham durante o dia, e realizam as disciplinas no turno da noite. Além disso, a atuação profissional dos estudantes-professores, em muitos casos, não diz respeito à área da Educação Física, envolvendo, por exemplo, atividades relacionadas com o comércio e com a indústria. Esse caracteriza, pois, o modelo de formação em alternância justaposta, já que os objetivos para a formação dos estudantes-professores não estão em harmonia com a sua atuação profissional, o que dificulta o estabelecimento de um paralelo entre esses dois contextos.

Na fala do professor Bruno é manifestada essa realidade, bem como a dificuldade provocada por ela e a preocupação em oferecer a melhor formação possível aos estudantes-professores:

O aluno tem um contexto também pessoal, particular, tem muitos que trabalham de manhã, de tarde e vêm para a aula à noite, e ainda têm que treinar uma equipe, por exemplo. E eu digo para eles o seguinte: olha aqui meu amigo, tu não pode ter uma formação diferente do aluno da manhã. O aluno da manhã, tendo essa experiência, ele tá na tua frente. Então vocês vão fazer a mesma experiência, dá um jeito, no sábado, no domingo, afinal de contas, são oito dias, no mínimo, não é um sacrifício sobre-humano para ninguém (entrevista em 15/09/04).

O professor Bruno apresenta ainda mais aspectos que evidenciam essa realidade, e a forma como tem organizado a realização das práticas pedagógicas com a comunidade. Segundo ele,

a gente tem que entender também que o aluno não tem toda essa disponibilidade, às vezes ele precisa fazer no final de semana porque trabalha, não dá para ir no horário específico da aula. Então eles têm a liberdade de negociar com a escola. Então têm alguns alunos que estão dando as suas aulas, no próprio horário das aulas de Educação Física. Combinaram com o professor, ele vai lá nos horários de aula da turma e dá a sua aula. Outros estão fazendo no final de semana, no sábado de tarde (entrevista em 15/09/04).

A professora Dalva também relata situações vividas pelos seus alunos nas práticas pedagógicas com a comunidade, em horário extraclasse, que vêm ao encontro da opinião do professor Bruno. Ela conta que uma de suas principais dificuldades na implementação dessas atividades

é a resistência dos acadêmicos. Eles não querem porque eles não têm tempo, eles não se predispõem a isso, eles acham que isso aí é uma sobrecarga. Eles realmente têm pouco tempo. Deu para ver que a maioria trabalha só no sábado. Então é difícil fazer com que eles, realmente, durante um mês ou dois, percam também esse sábado [...] a gente tem que empurrar o acadêmico: vai, vale a pena pra você. Depois que ele fez, ele diz que vale a pena (entrevista em 13/12/04).

A partir dos relatos dos diferentes contextos de realização das práticas pedagógicas pelos estudantes-professores, o professor Bruno mostra que

é interessante porque dá uma visão diferente, e nos debates é que isso fica muito evidente. Um está dando aula na aula de Educação Física, ou seja, ele tem 20 alunos, cinco ou seis querem fazer vôlei, os outros não. Quando ele desloca para um sábado, para um domingo, para um horário oposto à aula, só estão ali aqueles que querem fazer a modalidade. E isso tem gerado um debate interessante (entrevista em 15/09/04).

A professora Isabel, visando a evitar situações como as que o professor Bruno citou, orienta os estudantes-professores para que procurem uma escola onde possam atuar no próprio horário das aulas. Ou seja, “não procurar ir em outro horário e chamar meia dúzia de crianças, ou as crianças que pudessem. Tinha que ser especificamente no horário de Educação Física, porque ali é que tu encontra aqueles que gostam e os que não gostam” (entrevista em 17/12/04).

O professor André, em sua entrevista, deixa claro que passou por situações como a apresentada pelo professor Bruno, e enfrentou a dificuldade de ter alunos que trabalhavam o dia todo e não dispunham de tempo para a realização das práticas pedagógicas em horário extraclasse. Nesse caso, o professor André relatou que “se vai ser no domingo de manhã, no domingo de tarde, não importa, cada um tem que se virar em relação a isso” (entrevista em 14/09/04).

Através dessas afirmações feitas pelos professores-formadores, desenha-se um panorama geral sobre como são realizadas as práticas pedagógicas no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, quais são os seus objetivos e suas principais dificuldades. Ou seja, por ser realizada na própria escola, a prática pedagógica com a comunidade possibilita o enriquecimento da formação dos estudantes-professores, que saem da universidade e vão ao encontro dos alunos. Além disso, quando os estudantes-professores têm a possibilidade de realizar práticas pedagógicas em duplas, com um colega planejando e ministrando aulas em conjunto, todo o tempo, o seu crescimento e aprendizado são mais rápidos e significativos.

Entretanto, em virtude da impossibilidade de tempo dos estudantes-professores, já abordada anteriormente, muitas vezes as práticas pedagógicas, apesar de serem realizadas em escolas, ficam distantes das próprias aulas de Educação Física. Nesses casos, os estudantes-professores não têm contato com todos os aspectos intervenientes no contexto da aula, e seus objetivos não são plenamente alcançados.

4.2.6. Importância do contato com a comunidade através das práticas pedagógicas

Apesar de serem desenvolvidas em todas as disciplinas desportivas, podendo chegar a seis ou sete experiências distintas no decorrer do curso, sem contar com os Estágios Supervisionados, encontram-se opiniões que defendem a realização de mais atividades dessa natureza com crianças.

A estudante-professora Bianca, por exemplo, enfatiza:

Eu acho que desde o início do curso já deveriam existir pequenos estágios [...] pra gente ir se atualizando em regras, eu senti bastante falta disso depois [...] eu senti bastante falta de prática mesmo, de vivência prática [...] atividades fora daqui, com crianças, pra gente trabalhar com pessoas, não só entre nós colegas e professores [...] os treinos que a gente fazia também, de Handebol, Basquete, Vôlei, que a gente tinha que treinar equipes para vir aqui nos jamborees. Esses ajudaram um pouco também, mas não foi suficiente, na minha opinião (entrevista em 17/09/04).

Mesmo posicionando-se favoravelmente ao contato dos estudantes-professores com o ambiente escolar, a professora Isabel diz que alguns poucos encontros, e por curtos períodos, não proporcionarão um real conhecimento sobre os pormenores que constituem o contexto das escolas: “Eu acho que teria que ter mais tempo, mais experiências. Porque o que eu fiz foi um momento, um momento único, esporádico. É único e esporádico. Ele foi um momento e não é o suficiente” (entrevista em 17/12/04). Na sua opinião, há a necessidade de um acompanhamento mais próximo do estudante-professor com a escola, de modo que possa vivenciar todas as suas possibilidades de intervenção docente por um período mais prolongado.

A estudante-professora Gabriela também acredita que há a necessidade de aumentar o período de contato dos estudantes-professores com a comunidade ao longo do curso. Ela diz que

esta experiência é muito importante, essa oportunidade de dar aula para as crianças [...] eu gostaria que fosse modificado, no nosso curso, no sentido de ter mais experiências com as crianças. Eu acredito que todas as disciplinas práticas deveriam dar a oportunidade de trabalhar com crianças (entrevista em 20/12/04).

Diante disso, é prudente, mais uma vez, o questionamento a respeito de qual seria a interpretação dos estudantes-professores sobre sua formação inicial caso as práticas pedagógicas com crianças não fizessem parte dos programas das disciplinas e ficassem restritas a estágios, ao final do curso.

Compartilhado com a opinião da professora Isabel e das estudantes-professoras Bianca e Gabriela, Fontana e Pinto-Guedes (2002) afirmam que o aprendizado do “saber-fazer do cotidiano escolar demanda uma inserção, um mergulho nas relações sociais de cada realidade vivida. E esse mergulho precisa de um tempo, pois a aprendizagem constitui-se na vivência do processo” (p. 19).

Para a estudante-professora Ana a realização das práticas pedagógicas com a comunidade, nas escolas, forneceu-lhe informações sobre a atitude das crianças nas aulas de Educação Física, como elas se comportam, quais são seus interesses e necessidades. Através dessas experiências, a estudante-professora pôde concluir que as crianças

têm reações inesperadas. Não são aquelas coisas quadradinhas que a gente coloca no plano e que elas vão fazer, que tu imagina. Então, cada uma tem uma reação. Às vezes, nossa, tu dá uma aula maravilhosa, que elas adoraram, que elas conseguiram fazer. Outro dia tu não dá [...] isso é importante [...] até pra ti ver que não é sempre uma maravilha, e também não é sempre ruim. Então, essas coisas que foram importantes (entrevista em 16/09/04).

A palavra “quadradinhas”, utilizada pela estudante-professora ao se referir ao planejamento das aulas a serem ministradas a crianças, vem ao encontro da opinião de Tani (1995), quando diz que os professores-formadores, “conscientes ou não, visualizam ou imaginam a figura de um aluno modelo cujas características se adequam perfeitamente às especificidades da seqüência” (p. 25).

A possibilidade de se acercar ao contexto escolar, conhecendo de perto algumas de suas peculiaridades e aspectos constituintes, permite aos estudantes-professores experimentarem-se através dos encontros e confrontos com pessoas, com situações, com palavras e com gestos, elucidando aspectos como a dinamicidade que permeia este ambiente (Fontana e Pinto-Guedes, 2002).

A estudante-professora Bianca compartilha desse pensamento, e reconhecendo a validade da realização dessas atividades para sua formação docente, afirma que o importante nessas práticas foi o contato direto com as crianças. Segundo ela, a atividade realizada nas escolas “contribuiu, porque eu trabalhei com diferentes faixas etárias também, e foi nesse tipo de atividade que eu descobri que eu gostava de trabalhar com crianças, contribuiu bastante sim” (entrevista em 17/09/04).

Na fala da estudante-professora Bianca, fica evidente a importância desse tipo de prática pedagógica, na medida em que ofereceu a ela a possibilidade de descobrir qual era a sua vocação, com qual público realmente gostaria de trabalhar a Educação Física. Vale lembrar que, durante a realização do curso, a estudante-professora Bianca atuou em academias de musculação na cidade de Caxias do Sul, e, a partir do último semestre do curso, iniciou suas atividades como professora em uma escola de Ensino Fundamental da cidade, onde permanecia até o momento da realização da pesquisa.

A estudante-professora Gabriela também viu a possibilidade de se aproximar da realidade da atuação docente por meio das práticas pedagógicas com a comunidade, e relatou que esse contato com crianças “é muito importante, é muito bom, até porque tu vai ver se é o que tu gosta ou não. É uma coisa maravilhosa” (entrevista em 20/12/04).

Esse sentimento também fica evidenciado na fala do estudante-professor Hugo:

Foi aí que eu vi que eu queria ser professor mesmo. Quando a gente começa ter esse contato e ver a satisfação [...] no rosto das pessoas em ter aprendido alguma coisa, foi o que me motivou, aí sim, a continuar, a ter certeza do que eu queria. Porque a alegria das pessoas [...] as pessoas passam a confiar em ti por tu ter ensinado a elas alguma coisa. Então é bem gratificante (entrevista em 20/12/04).

Essa declaração vem ao encontro das proposições feitas por Nascimento (2002), quando afirma que a utilização do modelo de formação em alternância por estágios de inserção, como, por exemplo, as próprias práticas pedagógicas, contribui para o processo de orientação profissional dos estudantes-professores, conforme apontado pelo estudante-professor Hugo.

A descoberta do desejo de trabalhar com crianças, ou mesmo com a docência, expressada pelos estudantes-professores, é uma das constatações feitas pelo professor André ao longo dos anos de realização das práticas pedagógicas com a comunidade. Ele explica que há uma evolução dos estudantes-professores com “o passar do tempo dentro do próprio curso. Quer dizer, quando o aluno já está na metade, ou um pouco mais adiante, ele já tem mais consciência do que ele quer, já teve outras vivências, mais vivências práticas, dentro do curso, em relação a isso” (entrevista em 14/09/04).

Na opinião do professor Celso, a oportunidade dos estudantes-professores

trabalharem com a criança, é o que vai dar um crescimento maior, é o que vai motivar eles. Até para ver se realmente é isso que eles querem trabalhar ou não. Se eles servem para esse tipo de coisa. Porque muitas vezes chega o aluno no final do ano e diz: bah, eu não esperava que era assim, eu não achava que era assim que eles se comportam (entrevista em 13/12/04).

Segundo o professor Celso, quanto mais cedo os estudantes-professores têm contato com os alunos da comunidade, e o conhecimento das características da profissão docente, mais tempo terão para refletir sobre a sua real vocação ou não para a docência (entrevista em 13/12/04).

Autores como Fontana e Pinto-Guedes (2002) também têm proferido relatos positivos a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de formação de professores dos quais participam. Segundo elas, ao longo dos anos de realização dessas atividades, foi observado que essa “escolha teórico-metodológica vem mediando a elaboração do conhecimento sobre a profissão docente no processo de formação inicial” (Fontana e Pinto-Guedes, 2002, p. 11), assim como afirmaram os professores-formadores e os estudantes-professores entrevistados.

Outro sentimento manifestado pela estudante-professora Bianca diz respeito às características e peculiaridades do público que encontrou nas diferentes práticas pedagógicas realizadas ao longo do curso. Ela diz:

Eu acho que pra gente poder ter prática, pra gente poder vivenciar as práticas pedagógicas, eu acho que deveriam ter atividades fora da universidade, ou aqui, mas que

proporcionasse vivência com crianças, adultos, adolescentes, desde o início do curso. E mais estágios também, e em escolas, não só os estágios ao final do curso (entrevista em 17/09/04).

Nessa direção, a estudante-professora Inês sugere que as práticas pedagógicas com a comunidade “tem que estar presente em todas as disciplinas” (entrevista em 22/12/04).

A estudante-professora Bianca acrescenta, dizendo que essas atividades que são desenvolvidas precisam continuar, mas com

mais tempo e mais diversidade de práticas como danças, yoga, capoeira, não só desporto, recreação. Eu não tive vivência na área de recreação e lazer, a não ser aqui na universidade. Porque, na verdade eu fiz Licenciatura, e senti bastante falta disso, deste contato direto com o público envolvido (entrevista em 17/09/04).

É possível perceber, na fala da estudante-professora Bianca, quão valioso foi o contato com crianças, na medida em que sugere aos professores, e ao curso como um todo, que todas as disciplinas desenvolvam atividades dessa natureza, inclusive com “alunos” de outras faixas etárias, e em outras modalidades, não somente desportivas, mas de atividades físicas e recreativas em geral.

Essa opinião é compartilhada pela estudante-professora Ana quando sugere que o curso deveria “abrir um pouco mais o leque, de não só criança, criança, criança, porque tu não vai trabalhar só com criança [...] pelo menos falar que não é só com criança” (entrevista em 16/09/04).

Entretanto, ao contrário das declarações das estudantes-professoras Ana e Bianca, a estudante-professora Inês apresenta um ponto de vista diferenciado sobre as suas experiências docentes durante o curso. Para ela, “no decorrer dos semestres, das disciplinas, a gente pode trabalhar com várias populações: criança, adulto, idoso”, esclarecendo que, durante o seu curso, teve a possibilidade de encontrar alunos com diferentes idades, características e interesses (entrevista em 22/12/04).

A necessidade de conhecer as particularidades das aulas ministradas para um público que não seja formado por crianças, também é abordada pela estudante-professora Fernanda. Na sua opinião,

seria interessante tu te deparar com outras pessoas [...] porque só nos PEES, para quem nunca teve experiência com outras pessoas fora da faculdade, como é o meu caso, é muito ruim [...] eu acho que falta isso aí. Tu estar preparada para ministrar uma aula para outras pessoas [...] ter mais esse contato fora da própria turma. [...] Poder trabalhar, interagir com pessoas diferentes (entrevista em 18/12/04).

O professor Celso também comenta sobre os Estágios Supervisionados ao final do curso, quando ressalta que o estudante-professor não pode esperar o “Estágio para ele se deparar com tudo isso, e dizer assim: ah, porque ninguém me ensinou a fazer isso, porque o aluno é assim, porque eu tenho dificuldade de me expressar” (entrevista em 13/12/04).

Observa-se, na fala da estudante-professora Fernanda e do professor-formador Celso, a preocupação em que o curso supere a compartimentalização do saber e a dicotomia entre a teoria e a prática, e que proporcione aos estudantes-professores reiteradas idas e vindas entre os campos teóricos e práticos.

Dessa maneira, seriam evitadas as situações mencionadas no modelo de formação em alternância por estágios de aplicação prática de conhecimentos, e os Estágios Supervisionados não teriam sua participação na formação dos estudantes-professores reduzida à mera aplicação prática, nas situações reais de trabalho, das competências construídas ao longo do curso.

Na entrevista do professor Érico é feita uma reflexão sobre a construção dos conhecimentos pedagógicos dos estudantes-professores através das práticas pedagógicas e dos estágios ao final do curso. Segundo ele, ao final do período de realização das aulas com a comunidade, os estudantes-professores

realmente entendem a necessidade e a importância desse trabalho, e não só para o momento do estágio. O que seria fazer todo um curso e chegar no estágio e não ter essas experiências? Eles acham que teriam muita dificuldade. Esse acaba sendo um relato deles ao final do processo todo (entrevista em 13/12/04).

O estabelecimento dessa relação entre as práticas pedagógicas e os estágios ao final do curso é observado nos depoimentos de vários estudantes-professores. No caso da estudante-professora Gabriela,

quando entramos no curso ficamos quatro anos, cinco anos estudando teoria e tivemos pouco contato com crianças, e quando chega no estágio, então lá vou eu, pegar uma turma de 30, 40 crianças e vou dar aula. Se eu não tive um contato antes, uma experiência antes, muitas vezes vai ser um choque tu chegar lá e dar essa aula (entrevista em 20/12/04).

Em um momento anterior, foi feita referência ao modelo aplicacionista do conhecimento, proposto por Tardif (2002). Nesse caso, diante dos depoimentos feitos pelos estudantes-professores e pelos professores-formadores entrevistados, torna-se prudente que se retorne a esse modelo, visando a sua descrição mais detalhada.

De acordo com Tardif (2002), os estudantes-professores passam anos assistindo a aulas, fundamentalmente teóricas,

baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida [...] eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (Tardif, 2002, p. 270).

Abordando essa mesma questão, Pimenta (2002) transcreve o depoimento feito por uma aluna estagiária, durante um debate a respeito da primeira aula ministrada para alunos na escola onde realizava seu estágio. Segundo a estagiária, “até um ano atrás eu tinha certeza de que estava tendo uma boa formação. Agora, estou chocada com a

realidade daquelas crianças, e nem sei por onde começar. Na prática a teoria é outra” (Pimenta, 2002, p. 52).

Nesse sentido, e corroborando com a opinião da estudante-professora Gabriela, o professor Gilberto diz que as práticas pedagógicas com a comunidade, realizadas nas disciplinas, ao longo do curso constituem

um aprendizado pra quando eles chegarem na escola, eles não levarem um choque [...] “não consegui passar, não consegui dar aula, praticamente não consegui sair do lugar”. Então quanto mais atividades eles fazem com as crianças, e quanto mais habilidades eles dominam, quanto mais conhecimentos eles adquirirem, vai ser muito mais fácil fazer o estágio, porque vai terminar no estágio (entrevista em 15/12/04).

Essa afirmação do professor Gilberto vem ao encontro das conclusões a que chegou Veras (1973), quando afirma que a prática pedagógica, ou o “microensino”, constitui “um poderoso instrumento para a aquisição de um repertório de habilidades de ensino e prepara o professor para ser dinâmico e interativo”, o que permite que reduza “a maioria dos problemas que enfrentará na prática de ensino” (apud Pimenta, 2002, p. 53-54).

Sintetizando a sua interpretação sobre a participação das práticas pedagógicas com a comunidade para sua formação, e reportando-se às práticas pedagógicas com os colegas, a estudante-professora Ana conclui: “Mas depois, quando eu tive as duas experiências, eu vi: meu Deus, quanto eu ia perder se eu só tivesse dado aula para o colega” (entrevista em 16/09/04).

Manifestando o sentimento de importância da realização das práticas pedagógicas com a comunidade para a formação dos estudantes-professores, a estudante-professora Eduarda profere o seguinte depoimento:

Talvez, como um primeiro contato o trabalho com o colegas possa ajudar a diminuir a ansiedade, mas, por exemplo, eu tive disciplinas em que eu não tive práticas com crianças. Eu só dei aula para os colegas. E aí não vi muito resultado, achei que não é levado muito a sério, nem para quem está dando a aula, nem para quem está fazendo a aula. A postura que assumimos é bem diferente da postura de um professor mesmo, pois diante dos colegas pensamos: ah, vou ver se dá certo. Já com a criança não. Temos que assumir outra postura, e programar as atividades, já pensando em como desenvolvê-las para que elas dêem certo. Além de que, a resposta do trabalho com as crianças é bem diferente, o que acaba exigindo maior reflexão sobre nossas atitudes, de acordo com as situações que possam surgir. Então eu continuo acreditando que com as crianças o crescimento é maior. De repente, a princípio, pode ser feita a aula com o colega, para iniciar esse processo todo, mas acho importante que também seja iniciado com poucas horas de trabalho, o contato com outras pessoas, onde possamos realizar algumas atividades mas não como professor em tempo integral. Acredito que esses pequenos encontros já vão preparando, e dando uma base para trabalhar com as crianças depois, num período maior (entrevista em 17/12/04).

Finalmente, a estudante-professora Inês demonstra a importância de participar de práticas pedagógicas com a comunidade para o desenvolvimento de suas competências pedagógicas, e para o amadurecimento de seu sentimento docente:

Pra mim foi um desafio que eu tive, no decorrer da Licenciatura, porque eu tinha muita dificuldade em me expor, em estar em frente a uma turma, em colocar as idéias. Eu até sabia o que eu tinha que fazer, mas chegava na hora, eu não sabia como falar, eu não sabia me expressar. E melhorou muito, eu acho que essas práticas foram muito importantes pra isso, contribuíram muito pra mim [...] contribuiu muito. Foram fundamentais nesse processo (entrevista em 22/12/04).

Com efeito, o professor Celso manifesta a sua opinião sobre a participação das práticas pedagógicas na comunidade para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores. Para ele, essas atividades constituem

uma das melhores maneiras para eles crescerem profissionalmente [...] porque somente há aperfeiçoamento vivenciando. [...] Muitas vezes eles vivenciam só com os próprios colegas, e isso tu sabe que não vai ter resultado, porque depois, no dia-a-dia eles vão ter contato com a criança. Nem que seja um pequeno contato, mas ele tem que ter noção de com quem ele vai trabalhar (entrevista em 13/12/04).

Ratificando o posicionamento do professor Celso, o professor Humberto questiona as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos na formação dos estudantes-professores: “Como é que se ensina isso? Isso tem em algum livro? Não, isso não se ensina, isso não está em nenhum livro. São valores subjacentes ao teu exercício profissional, [...] você não ensina isso” (entrevista em 17/12/04). Segundo o professor Humberto, a formação da personalidade profissional dos estudantes-professores está diretamente relacionada ao grau de envolvimento e dedicação a todas as oportunidades que lhes são oferecidas na sua formação inicial, dentre as quais se encontram as próprias práticas pedagógicas.

Na opinião do professor Fábio, todo estudante-professor “tem que passar por essa vivência, tem que passar por essa experiência, porque a aprendizagem do sujeito é única, individual, intransferível”. Segundo ele, essa aprendizagem relacionada à formação profissional “só se dá com os outros, só se dá com aquele grupamento, com aquele grupamento que ele vai enfrentar, pela interação entre eles, os colegas, o meio ambiente e as pessoas que eles vão intervir, com aquela realidade que ele vai enfrentar” (entrevista em 14/12/04).

O posicionamento favorável ao contato direto dos estudantes-professores com os alunos das escolas (professores Celso (entrevista em 13/12/04), Fábio (entrevista em 14/12/04), Gilberto (entrevista em 15/12/04) e Humberto (entrevista em 17/12/04)), como uma estratégia para a construção de suas competências pedagógicas, é compartilhado por Fontana e Pinto-Guedes (2002), que dizem que

na vivência das relações sociais “com” os sujeitos do cotidiano escolar, significados e sentidos sobre o trabalho docente vão sendo construídos pelos educadores em formação, bem como saberes conjecturais, nascidos do fazer, vão sendo por eles apreendidos e compreendidos (Fontana e Pinto-Guedes, 2002, p. 9).

Por fim, o professor Gilberto faz uma declaração que sintetiza as opiniões manifestadas pelos demais professores-formadores, e reforça a importância das práticas

pedagógicas com a comunidade para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores. Segundo ele, o estudante-professor “só se faz professor dando aula. Não é só recebendo aula. Se você não der aula, você não vai ser professor. Se você não se envolve, não vai ser professor” (entrevista em 15/12/04).

4.2.7. Reflexões a partir das práticas pedagógicas com alunos da comunidade

Diante das opiniões apresentadas na categoria de análise definida como práticas pedagógicas com alunos da comunidade na formação dos estudantes-professores, pode-se considerar alguns aspectos principais.

Primeiramente, a inserção das práticas pedagógicas com a comunidade parece ter sido perfeitamente assimilada por todos os entrevistados. Para os professores-formadores, essas atividades, que constituem um elemento integrante dos programas de suas disciplinas, são interpretados como um dos pontos altos do semestre, e para onde se encaminham as discussões realizadas nos campos teórico e prático.

Na opinião dos estudantes-professores, considerando que todos já tinham experienciado diferentes modalidades de prática pedagógica, ficou evidenciado o reconhecimento da contribuição dessas atividades para a construção de sua profissionalidade, mesmo que no começo admitam a resistência e um certo comodismo à sua realização.

Portanto, de uma maneira geral, percebe-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas, tanto entre os próprios estudantes-professores quanto com a participação da comunidade, já fazem parte do cotidiano das disciplinas desportivas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul.

Porém, existem alguns aspectos que precisam ser ressaltados neste momento, e que buscam apresentar, tanto as virtudes da realização de atividades como essa característica quanto as questões que precisam ser superadas visando à sua adequação à realidade dos cursos e ao alcance dos objetivos para a formação dos professores.

No que diz respeito à possibilidade oferecida aos estudantes-professores do contato direto com alunos em escolas, a questão do confronto com as situações reais de ensino se destacam positivamente nas entrevistas, principalmente dos estudantes-professores.

Entretanto, muitos evidenciaram a sua incapacidade didática nas primeiras aulas, considerando que a sua preparação prévia, tanto no sentido do conhecimento do conteúdo, quanto do conhecimento pedagógico do conteúdo, não gerou condições para um começo mais natural e menos traumático. Um agravante para essa situação diz

respeito à impossibilidade do contato, seja com alunos, seja com o ambiente escolar, em momentos anteriores à primeira aula das práticas pedagógicas com a comunidade.

Mesmo assim, é importante destacar que, com o passar das aulas, as dificuldades foram gradativamente minimizadas através do aprofundamento de questões referentes ao conhecimento do conteúdo, tanto pelos estudos teóricos quanto pelos debates com colegas e professores-formadores, o que possibilitou às intervenções subseqüentes, o aperfeiçoamento também do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Além disso, ficou claro que os conhecimentos pedagógicos produzidos foram transferidos de uma prática pedagógica, realizada em uma disciplina desportiva, para as demais disciplinas realizadas posteriormente.

Declarações com esse teor permitem admitir que uma das metas mais vislumbradas nos cursos de formação de professores está sendo alcançada, mesmo que em partes. Ou seja, a interdisciplinaridade está ocorrendo desde o início dos cursos, e abrangendo algumas das disciplinas integrantes do seu currículo.

Na medida em que as aulas passam, os estudantes-professores conseguem imbricar-se cada vez mais em questões pertinentes à atuação docente, e os medos e as angústias iniciais dão lugar à exploração das oportunidades de começar a conhecer os meandros da docência, chegando, inclusive, a servir como comprovação, ou não, da vocação para professor.

Considerando a possibilidade de intervenção didático-pedagógica diretamente com os alunos, e no próprio ambiente escolar, as práticas pedagógicas foram freqüentemente relacionadas com os Estágios Supervisionados. Nesse caso, observou-se que as práticas pedagógicas com a comunidade constituíram um eixo transversal da formação dos estudantes-professores, como um caminho que se direcionava justamente para os Estágios Supervisionados.

Nesse horizonte, as práticas pedagógicas realizadas com a comunidade contribuem de forma significativa para o amadurecimento docente dos estudantes-professores e, efetivamente, para a construção de suas competências pedagógicas, aplicadas, tanto nos Estágios Supervisionados quanto na própria profissão docente.

4.3. Relação teoria e prática nas práticas pedagógicas com os colegas e com a comunidade

Até este momento foram debatidos aspectos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem nos âmbitos universitário e escolar, em que os estudantes-professores inserem-se como professores-estudantes nas práticas pedagógicas. Durante essas reflexões, realizadas a partir de relatos de estudantes-professores e de professores-formadores, percebe-se que a questão referente aos enfoques teóricos e práticos

apresenta-se latente e permeia as discussões sobre as práticas pedagógicas e a construção das competências.

Segundo Tardif (2002), na concepção tradicional, a teoria, que traz consigo o saber, que o produz e o reinventa constantemente, encontra-se distante da prática, que é portadora de um saber falso ou é desprovida de saber, e tem como única função a simples aplicação da teoria.

Essas interpretações não são recentes, nem mesmo exclusividade dos entrevistados, haja vista as reiteradas proposições e tentativas de aproximação entre esses dois contextos ao longo dos anos. Esse processo tem evidenciado a dificuldade de “articulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre as unidades da educação e as demais unidades universitárias, entre o sistema de formação do educador e o sistema que o irá absorver” (Marques, 2000, p. 34).

No que concerne à formação inicial em Educação Física, em virtude das características específicas do seu corpo de conhecimentos, a relação entre a teoria e a prática configura-se como um dos aspectos que mais desperta o interesse dos professores-formadores e dos professores em formação. Apesar de algumas opiniões distintas em alguns quesitos, o objetivo de todos os envolvidos com esse tema pode traduzir-se na busca por uma relação harmônica, de complementaridade, de reciprocidade e de indissociabilidade desses campos do conhecimento (Alves, 1996; Freitas, 1996; Marques, 2000; Pimenta, 2002; Tardif, 2002).

Esse aspecto é, pois, contemplado pelo Projeto Acadêmico Institucional da Universidade de Caxias do Sul (2002-2006), ao mencionar que “a prática como componente curricular realiza-se ao longo de todo o processo de formação, superando-se, desse modo, a histórica polarização teoria [*versus*] prática, em que esta só se efetiva nas atividades de estágio” (Santos e Perazzolo, 2002, p. 50-51).

Com isso, é fundamental que se reconheça a extrema importância desse tema para a formação dos professores, e a profundidade que se torna necessária alcançar nas reflexões a seu respeito. Sendo assim, pretende-se, a partir deste ponto, analisar as informações fornecidas pelos próprios personagens, conhecendo as opiniões dos professores-formadores e dos estudantes-professores do curso de Licenciatura em Educação Física da referida universidade sobre a relação estabelecida entre a teoria e a prática nas práticas pedagógicas realizadas com colegas e com alunos da comunidade, à luz do referencial teórico.

4.3.1. Evolução das competências pedagógicas através das práticas pedagógicas com a comunidade

Segundo Demo (2002), a formação de professores em nível superior deverá ocorrer, entre outras, através da “teorização das práticas”, onde ocorrerá a união entre o conhecimento e a vivência, quando os estudantes-professores poderão “vivificar as práticas através do retorno crítico e criativo à teoria” (p. 41). O autor afirma ainda que o estudante-professor “terá que saber sempre ‘unir teoria e prática’, porque este vaivém é fundamental no processo de (re)construção do conhecimento” (p. 42).

Um exemplo dessa aproximação entre a teoria e a prática no curso em questão é observado no seu Projeto Acadêmico Institucional (2002-2006), quando é abordada a questão da simetria invertida. Nesse documento que orienta as ações pedagógicas dos cursos, é indicado que, no processo de formação dos professores, seja oportunizada “ao graduando a maior gama possível de situações similares [...] às que deverá vivenciar na docência” (Santos e Perazzolo, 2002, p. 50).

O depoimento da estudante-professora Camila exemplifica esse direcionamento quando diz, reportando-se especificamente ao curso de Licenciatura em Educação Física: “Eu tive bastante vivências [...] a prática sempre foi muito presente [...] foi bastante significativo. Eu acredito que esta é a melhor aprendizagem, essa relação entre a teoria e a prática. E ela sempre foi bastante aprofundada” (entrevista em 14/12/04).

Na opinião da estudante-professora Gabriela,

a gente trabalhava a parte teórica, para ter depois a experiência de dar aula para os colegas e para as crianças. Então a gente via essa parte teórica, pra depois praticar [...] depois de mais ou menos um mês a gente começou a dar aula para as crianças, e aí podemos colocar em prática isso que a gente viu, o que é muito bom [...] juntado a teoria e a prática é bem mais fácil de a gente assimilar (entrevista em 20/12/04).

A professora Isabel descreve como foram realizadas essas atividades, dizendo que era desenvolvida a “prática do próprio acadêmico, na execução dos fundamentos, juntamente com o estudo de cada um dos fundamentos”, e com base nisso, os estudantes-professores estruturavam as “atividades práticas, onde eles elaboraram, pesquisaram e buscaram exercícios desses movimentos, desses gestos motores, e aplicaram para os colegas” (entrevista em 17/12/04).

Manifestando sua opinião sobre a participação das práticas pedagógicas com a comunidade para sua formação, a estudante-professora Inês relata que teve a oportunidade de estudar os conteúdos e aplicar

na prática com crianças os fundamentos, toda a metodologia de ensino, como a gente pode ensinar [...] tu aprendia na teoria, e em seguida, estava aplicando na prática. [...] Pra mim isso é fundamental. Eu acho que foi aí que eu consegui assimilar um pouco mais os conteúdos. Se eu tivesse tido só na teoria, como eu tive em outras disciplinas, provavelmente hoje, se eu tivesse que fazer a prática, eu teria que estar revisando tudo de novo (entrevista em 22/12/04).

Ainda segundo a estudante-professora Inês, durante as práticas pedagógicas com a comunidade “o aprendizado ficou muito mais rico, porque eu podia perceber onde havia a minha necessidade de estar estudando mais, me aprofundando mais, conhecer um pouquinho mais pra poder ensinar um pouco melhor” (entrevista em 22/12/04).

Discorrendo sobre as práticas pedagógicas, e refletindo a respeito da solução de situações-problema surgidas na prática com o apoio da teoria, o professor Bruno salienta que, nas disciplinas que desenvolvem essas atividades com crianças, os estudantes-professores têm um rendimento melhor, “justamente pela situação real, da prática”. Segundo ele, “ali não adianta, ali ele tem a necessidade de desenvolver aquela gurizada, seja lá qual for o objetivo dele” (entrevista em 15/09/04).

Reportando-se especificamente à maneira como se estabelece a relação entre os conteúdos teóricos e as atividades práticas, o professor Bruno afirma que o estudante-professor “começa a recorrer aos materiais do Voleibol I, ao outro livro, ao ‘Mil exercícios’ sim, só que agora ele olha para o ‘Voleibol mil exercícios’ e diz assim: ‘esse exercício não dá, esse não vai funcionar’” (entrevista em 15/09/04).

Em um momento anterior, na sua entrevista, o professor Bruno havia se referido ao livro “Mil exercícios de Voleibol”, dizendo que os estudantes-professores recorriam freqüentemente a essa fonte para consultar exercícios que deveriam apresentar para seus colegas nas práticas pedagógicas. Naquela oportunidade, o professor Bruno relatou que os estudantes-professores não tinham a real noção da importância de pesquisar e de ministrar exercícios para seus colegas, e que realizavam a atividade sem qualquer tipo de reflexão a seu respeito: “No Vôlei I ele não é muito seletivo não. Ele traz mais para cumprir a tarefa” (entrevista em 15/09/04).

Apesar disso, a partir do momento em que os estudantes-professores tiveram que se defrontar com crianças, perceberam que a sua postura diante desse mesmo processo de recorrida à bibliografia para a construção de suas aulas não poderia mais permanecer da forma superficial como se encontrava.

Segundo o professor Bruno, a partir da realização das práticas pedagógicas com os colegas, e principalmente quando encontra as crianças, o estudante-professor “começa a ser um pouco mais seletivo, um pouco mais objetivo naquilo que ele quer [...] nas escolhas das atividades, da programação, do tema” (entrevista em 15/09/04). Esses exemplos comprovam que, conforme verificado pelo professor Bruno, o estudante-professor começa a adquirir mais maturidade, mais clareza do seu papel enquanto professor e de todas as responsabilidades que recaem sobre ele no exercício de sua profissão.

Buscando exemplos para elucidar essa constatação, o professor Bruno se refere a situações que observou em seus alunos, dizendo: “Mas e se chover? Se chover, eu tenho

que estar preparado para trabalhar no espaço do telhadinho, lá onde é o estacionamento, ali já não dá para trabalhar com bola porque é mais baixinho e tem as lâmpadas. Como é que eu faço?” (entrevista em 15/09/04).

O professor André também traz exemplos de situações vivenciadas durante a realização das práticas pedagógicas por seus alunos, e, relacionando-as com os aspectos teóricos, diz que

não adianta ele ter uma boa bagagem, uma boa fundamentação, e, na hora que ele vai tentar explicar uma atividade, ele fala baixinho, não consegue explicar a atividade, as crianças não entendem, e demora para ter o domínio da turma, como se diz muito por aí. Quer dizer, a comunicação dele é falha, a aula não sai, e, conseqüentemente, ele não atinge seus objetivos que tinha previamente proposto (entrevista em 14/09/04).

Fica comprovado, com essas declarações, que os estudantes-professores tiveram que enfrentar, durante a realização das práticas pedagógicas com crianças na escola, situações adversas, que, em princípio, só enfrentariam no estágio, ao final do curso, ou talvez, somente depois de formados. Para suplantar suas dificuldades, o embasamento teórico foi essencial no processo de construção e de realização das práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que os estudantes-professores, aos quais se refere o professor Bruno, encontram-se em um semestre em que ainda estão se preparando para a realização do Estágio Supervisionado. Nesse caso, supõe-se que as experiências docentes dos estudantes-professores, quando chegarem ao estágio propriamente dito, serão maiores, e de melhor qualidade, do que se não tivessem vivenciado essas práticas pedagógicas nas disciplinas desportivas ao longo do curso.

A estudante-professora Camila aborda a questão dos estágios ao final do curso, relatando que é um dos poucos momentos em que podem ser aplicadas e discutidas situações referentes ao contexto escolar. Na sua análise, a estudante-professora cita disciplinas relacionadas com o conhecimento pedagógico, como as didáticas, que, na sua opinião, detêm-se muito na parte teórica, enquanto poderiam realizar intervenções docentes paralelas para “colocar em prática” os conteúdos abordados em aula: “A gente tem uma visão bem teórica, e poder passar isso para a realidade que vai ser o nosso futuro profissional é bastante importante” (entrevista em 14/12/04). A estudante-professora Camila sugere a realização de “um trabalho ao longo do semestre, fazendo um projeto inicial, um plano de ensino, e podendo aplicar, de alguma forma, uma ou duas aulas, com uma escola específica e com orientação [...] pelo menos vendo se aquilo poderia vingar, se fosse mais prática [...] uma ligação um pouco maior” (entrevista em 14/12/04).

De acordo com o professor André, quando se refere a essa maturidade docente adquirida pelos estudantes-professores com a realização das práticas pedagógicas com

a comunidade, “eles já constroem um pouco mais de experiência, já conseguem um pouco mais resolver alguns problemas por si só. Facilita um pouco mais” (entrevista em 14/09/04).

4.3.2. Dos estudos teóricos para a prática pedagógica

O professor Bruno volta a referir-se pontualmente à importância do estabelecimento de um forte elo de ligação entre a teoria e a prática, quando diz que “lá, na prática, ou ele se calça na teoria e tem ‘bala na agulha’ para resolver os seus problemas práticos, através da teoria, ou ele não consegue, e se frustra e acaba não tendo um estágio muito feliz, uma participação muito feliz” (entrevista em 15/09/04). O “estágio”, ao qual se refere o professor Bruno, é justamente a prática pedagógica realizada na comunidade durante a disciplina desportiva ministrada por ele.

O professor Fábio conta que espera do estudante-professor “um posicionamento crítico em relação ao que ele está fazendo [...] que ele veja que deu certo e por que deu certo. Que ele entenda como o processo aconteceu, de dar certo ou não [...] que ele faça essa religação da prática com a teoria” (entrevista em 14/12/04). O professor Fábio exemplifica, dizendo que o estudante-professor se questiona: “Mas professor, nós vimos na teoria que a questão da adaptação se dá assim, e eu estou tentando fazer isso e não estou conseguindo com essa pessoa”. Diante disso, o professor ressalta a importância de que o estudante-professor compreenda que aquele conteúdo constitui uma parte dos conhecimentos necessários para a intervenção docente (entrevista em 14/12/04).

Nesse sentido, a opinião da estudante-professora Fernanda é de que

na teoria tudo ocorre perfeitinho, no papel tudo é bonitinho. Depois, lá na hora da prática, acontecem situações que nem na teoria tu pode prever [...] certos acontecimentos que na prática tu se depara, com algumas situações que tu não sabe às vezes como agir (entrevista em 18/12/04).

Abordando igualmente a questão da relação entre a teoria e a prática, a estudante-professora Ana também utiliza o exemplo do livro ao qual se referiu o professor Bruno. Para ela, as práticas pedagógicas constituem oportunidades para “pegar coisas da teoria e ver se na prática dava certo. Tu pega exercícios, de ‘Mil exercícios de vôlei’, pegava o livro lá. Aí tu ia lá e via se esses mil exercícios davam certo. Então era mais ou menos por aí” (entrevista em 16/09/04).

A estudante-professora Bianca, relatando a sua interpretação sobre a relação entre a teoria e a prática, em sua primeira aula com as crianças, diz: “No meu primeiro contato, eu vi que eu não conhecia nada, eu não tinha experiência nenhuma, que eu tinha a teoria e não sabia [...] [sabia] pouco da teoria também, e eu tinha que botar em prática, e foi um pouco difícil no início” (entrevista em 17/09/04).

Esse sentimento também é manifestado pelo estudante-professor Hugo, ao dizer que nas primeiras intervenções práticas na comunidade, os estudantes-professores

não têm muito o controle da situação, é mais desafiador do que prazeroso na verdade [...] porque tu não tem nem a prática do desporto e nem a prática docente. Então não tem experiência nenhuma. Mas a partir do momento em que tu começa a ter a experiência, começa a se tornar prazeroso (entrevista em 20/12/04).

Além disso, a estudante-professora Bianca diz que as atividades de prática pedagógica com crianças “contribuíram no sentido de a gente ter que ir atrás do material, de tu criar um exercício para ver se dá certo” (entrevista em 17/09/04).

Assim como as estudantes-professoras Ana, Bianca e Fernanda, a estudante-professora Gabriela também apresenta sua interpretação sobre a prática pedagógica com os alunos da comunidade. Para ela,

essa oportunidade de passar a teoria, o que tu viu, o que tu aprendeu para as crianças é muito importante, porque é aí que tu vai ver o que vai dar certo e o que vai dar errado. E, normalmente, o que tu escreve no papel, aquela aula perfeita, bonitinha, quando tu chega na prática não é tudo que vai dar certo. A gente tem essa ilusão. Quando a gente tá na faculdade, a gente dá aula para os colegas, e os colegas fazem tudo. Mas na escola é diferente (entrevista em 20/12/04).

A estudante-professora Inês também considera importante a possibilidade de realização das práticas pedagógicas na medida em que

tu aprende muito, é mais válido do que tu estudar aqui com os colegas, porque tu sabe que aqui é outra realidade [...] tu põe tudo em prática aqui com os teus colegas, que é uma população sadia, sem problema nenhum, todo mundo está ali por um mesmo objetivo, todo mundo coopera, é uma realidade. Daqui a pouco tu faz essa mesma aula lá fora com teu outro grupo de alunos, e não acontece nada. Então é diferente sim (entrevista em 22/12/04).

O professor Celso manifesta os seus objetivos em proporcionar aos estudantes-professores vivências com as práticas pedagógicas com a comunidade, dizendo que os levava para dentro das aulas de Educação Física nas escolas, para que conhecessem a realidade da aula, e que pudessem repassar para a prática o que foi estudado na teoria (entrevista em 13/12/04).

Segundo Tani (1995), “a vivência prática desempenha um importante papel enquanto mecanismo que possibilita a verificação ‘experimental’ do conhecimento no processo de aquisição” (p. 20). Essa afirmação vem ao encontro do que os estudantes-professores relataram como “ver se na prática dava certo”, e a busca da comprovação dos seus próprios processos de construção de conhecimentos através das atividades de prática pedagógica.

Nesse cenário, a estudante-professora Camila ressalta que um dos aspectos mais relevantes nas práticas pedagógicas com a comunidade foi “a busca de bibliografia. Eu vou procurar nos livros, eu vou atrás, eu vou buscar, eu vou pedir ajuda para aquela

professora de Educação Física, eu vou pedir ajuda para o meu orientador” (entrevista em 14/12/04).

A estudante-professora Eduarda também reconhece a importância dos estudos teóricos realizados durante o planejamento das aulas para os alunos. Segundo ela, um aspecto que contribuiu para sua formação

foi o fato de ter que construir propostas de trabalho e estar sempre buscando construir, planejar, mesmo em disciplinas em que não teria que dar aulas, ou que teria que ser dada mas para o colega. Conhecer as abordagens e as formas de trabalhar, estudar várias possibilidades de trabalho, também me ajudaram a trabalhar melhor, e a querer melhorar o meu trabalho (entrevista em 17/12/04).

A importância de um forte embasamento teórico para a realização das atividades de prática pedagógica, fica evidente também no depoimento da estudante-professora Ana, ao falar sobre a sua formação:

Tu tem que ler, tu tem que ir atrás, tu tem que ir em busca, aí tu consegue relacionar, aí tu aproveita bem as tuas disciplinas. [...] Eu me sinto preparada, com uma base muito boa. Pelo que o curso me ofereceu, no currículo dele, nas disciplinas, e no que ele me ofereceu extra [...] que é o currículo oculto, no sentido de me fazerem ir atrás, ir buscar e ler. Eu sempre tive isso (entrevista em 16/09/04).

A estudante-professora Bianca, descrevendo como se concretizou essa relação durante sua formação inicial, revela: “Com relação à prática, eu tive necessidade de buscar mais informação, que o que eu tinha não era suficiente. Isso eu acho que contribuiu bastante, eu aprendi que eu tinha que ter uma boa teoria antes de ir para a prática, mesmo achando que a prática, na minha opinião, é mais importante. Acho que isso contribuiu” (entrevista em 17/09/04).

O professor Celso, quando aborda a questão dos conhecimentos teóricos e sua relação com as práticas pedagógicas, diz que o estudante-professor “não vai conseguir trabalhar nada do desporto coletivo se não tiver um embasamento teórico muito grande, e uma metodologia, uma bibliografia, e utilizar ela” (entrevista em 13/12/04). Segundo o mesmo professor, os estudantes-professores utilizam muito os seus próprios conhecimentos prévios sobre o desporto, atribuindo aos conhecimentos teóricos uma importância secundária no processo de construção das suas competências pedagógicas.

Com relação à necessidade que os estudantes-professores sentiram em embasar teoricamente suas ações práticas, Demo (2002) ensina que os estudantes-professores precisam “buscar na teoria fundamentos para refazer a prática, pesquisando posturas alternativas, propostas diferentes ou divergentes, linhas de pensamento e questionamento, paradigmas científicos” (p. 42).

Fica evidente nas falas dos estudantes-professores e dos professores-formadores que o contato dos estudantes-professores com alunos da comunidade escolar obrigou-os a recorrer a estudos teóricos para embasar seu planejamento e suas ações. Em assim

sendo, demonstra-se a relevante participação das práticas pedagógicas com essas características para a construção dos conhecimentos teóricos e práticos dos estudantes-professores durante a sua formação inicial.

4.3.3. Processo de construção e planejamento das práticas pedagógicas

Um importante aspecto destacado pela estudante-professora Ana, quando refere a relação entre a teoria e a prática, diz respeito à construção, no campo teórico, das atividades a serem ministradas na prática, com crianças. Ela diz: “A gente foi lá e deu essa aula, de Vôlei, de toque, porque a gente ouviu dizer, porque o professor disse: ‘vocês têm que dar toque e manchete’ [...] foi uma coisa mais assim, falada, não foi uma coisa que a gente construiu” (entrevista em 16/09/04).

A estudante-professora Inês narra como era realizado o planejamento das aulas a serem ministradas para alunos da comunidade em uma das disciplinas que freqüentou, relacionando os estudos teóricos com a participação dos professores-formadores. Conforme ela descreve, havia

um momento com o professor, onde nós nos encontrávamos, num grupo pequeno, e eu lembro muito que nós tínhamos uma porção de livros, e era o momento onde a gente sentava realmente para pesquisar. Porque nos era dado esse tempo. Eu poderia estar fazendo isso sozinha, na biblioteca, pesquisando atividades. Mas ali não, a gente tinha o professor, e nós tínhamos os livros, e juntos nós criávamos, montávamos as aulas, ou discutíamos as atividades: será que vai funcionar essa, essa não dá. Era um momento onde a gente tinha, no decorrer das práticas, a possibilidade de estar buscando um material mais teórico. [...] Será que eu vou conseguir algum resultado na parte de flexibilidade? Então vamos ver na teoria o que que diz. Isso aqui vai dar, isso aqui não vai dar. Quanto tempo eu vou precisar? Coisas assim. Tinham, aconteciam durante a prática sim (entrevista em 22/12/04).

Apesar disso, a estudante-professora Inês deixa claro que essa atividade foi uma exceção, que fugiu à regra percebida por ela na maioria das disciplinas. Ela manifesta o seu sentimento sobre a maneira como foram realizados os planos de aula nas demais disciplinas, dizendo que teve

pouco acompanhamento. Eu senti falta de um acompanhamento mais próximo do professor, na organização. Muitas vezes eu fazia, eu organizava minhas aulas, meus treinos, sem ter a certeza. Será que é isso mesmo? Eu fazia, eu aplicava, mas eu não tinha certeza do que eu estava fazendo. E eu senti um pouco essa distância do professor, de alguns professores nesse sentido (entrevista em 22/12/04).

Entretanto, o professor Érico descreve a maneira como procede para auxiliar os estudantes-professores no processo de construção do seu planejamento para as práticas pedagógicas:

Eu subsidio eles com alguns passos pra que eles montem um plano de aula, desde unidade de ensino, objetivo, metodologia, essas coisas, pra que também ajude, lá na frente, na hora que forem freqüentar o estágio, já tenham alguma noção, em contato com a professora de estágio, seguir os mesmos passos, pra que o acadêmico veja e escute a mesma linguagem, os mesmos passos a seguir. Eles montam o plano de aula em cima dos oito planos mínimos a serem executados, em duas vias. Me entregam essas duas

vias antes de começar o trabalho, e eu dou as devidas dicas, sugestões (entrevista em 13/12/04).

Mesmo desenvolvendo essa atividade, o professor Érico manifesta o desejo de que a fase de preparação das aulas a serem ministradas nas práticas pedagógicas fosse aperfeiçoada, dizendo que essas estratégias deveriam ser mudadas em virtude da pouca experiência dos estudantes-professores com a questão do planejamento (entrevista em 13/12/04).

O professor Gilberto também declara realizar um acompanhamento no processo de construção das aulas a serem ministradas pelos estudantes-professores na comunidade: “Eu trabalho com eles, como se faz o planejamento, a aula, o conteúdo, a clientela, o objetivo, o que que vai ser desenvolvido, tipo um plano de aula, como é que eles vão elaborar um plano de aula” (entrevista em 14/12/04). Além disso, o professor Gilberto diz que, no decorrer do semestre, vai “instrumentalizando” os estudantes-professores, de maneira que possam estabelecer novas estratégias metodológicas para as novas situações-problema surgidas na prática pedagógica (entrevista em 14/12/04).

Nessa direção, a professora Isabel comenta que os estudantes-professores estruturavam suas aulas com o seu acompanhamento, e apresentavam seus objetivos e a “seqüência pedagógica” que utilizariam. Segundo a professora, em um momento posterior,

antes de ir para a escola, eles mostraram o que eles iriam trabalhar na escola. Aí eu tentei dizer: olha, acho que está bom, acho que esse tu pode fazer diferente. Aí a gente já sabia qual era o número de bolas que tinha na escola, as crianças da turma, quantas eram. A gente fez esse trabalho em aula, e depois eles saíram pras escolas (entrevista em 17/12/04).

Como não passou por experiências como a descrita pela estudante-professora Inês e pelos professores Érico, Gilberto e Isabel, e diante da dificuldade sentida no processo de construção das aulas, a estudante-professora Fernanda verbaliza os meios que encontrava para planejar as próprias aulas com os alunos. Ela conta:

Eu pegava o exemplo de alguns professores que mais me marcaram, como professor mesmo, e eu procurava fazer a mesma coisa que eles, e em algumas situações, criar algumas atividades que iriam me auxiliar. [...] Eu pegava mais a experiência dos professores, e não muito da teoria (entrevista em 18/12/04).

Na opinião do estudante-professor Hugo, os seus professores-formadores também contribuíram para a construção, tanto das aulas a serem ministradas para os alunos da comunidade quanto da sua própria personalidade profissional. De acordo com ele,

o professor é um exemplo que tu tem [...] é o que tu quer ser, ou parecido, ou tu não quer ser assim [...] é o exemplo que ele está te dando [...] porque é o conteúdo que tu vai ensinar depois, é a profissão que tu vai ter também. [...] Tu procura olhar no professor o que tu quer ser ou o que tu não quer ser. [...] Eu acho fundamental a participação dos professores na formação (entrevista em 20/12/04).

Comprovando a participação das práticas desportivas na construção das suas aulas nas práticas pedagógicas com alunos da comunidade, a estudante-professora Ana relata:

Eu aplicava bastante coisas que eu aprendia na aula. [...] Educativos que os professores ensinavam. Até porque tu não tinha muito tempo, não precisava ficar inventando muita coisa. Então tu via, se aquele básico dava certo, a partir daquilo tu podia criar, uma coisa diferente (entrevista em 16/09/04).

A despeito da simples transferência das aulas ministradas pelos professores-formadores e aplicação nas práticas pedagógicas com alunos da comunidade, Bento, García e Graça (1999) afirmam que os estudantes-professores precisam saber “julgar e escolher os procedimentos na base de uma compreensão teórica, em vez de uma mera conformidade a receitas compiladas da sabedoria das gerações anteriores” (p. 194).

O professor Juliano diz que observa nas práticas pedagógicas dos estudantes-professores uma “reprodução de coisas já experimentadas por eles antes, até como alunos de colégio” (entrevista em 17/12/04). É interessante ressaltar que a declaração do professor Juliano não faz referência apenas às aulas vivenciadas pelos estudantes-professores na própria universidade, como também quando eram alunos dos Ensinos Fundamental e Médio.

No dizer de Fontana e Pinto-Guedes (2002) os estudantes-professores, ao ingressar no Ensino Superior, trazem consigo interpretações distorcidas sobre a sua profissão, produzidas culturalmente ao longo dos anos escolares, e que não são articulados com a produção cotidiana do contexto escolar.

O professor Celso deixa claro que tem conhecimento de que os estudantes-professores transferem para seus alunos (nas escolas) as aulas que receberam na universidade. Com relação a isso, o professor Celso mostra que

faltava muita coisa: [...] faltava embasamento teórico, faltava um referencial, uma metodologia que eles fossem buscar. Que, na verdade, o que que meus alunos estavam fazendo? Eles estavam aplicando aquela metodologia que eu dava em sala de aula. E quando eles se deparavam com a realidade, eles se chocavam. Por quê? Porque se era a minha metodologia, muitas vezes não dava certo nas outras salas de aula, ou com outras crianças, que eram crianças de outras realidades (entrevista em 13/12/04).

Para elucidar os caminhos percorridos para o planejamento das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com alunos da comunidade, e, mais especificamente, no que se refere às fontes teóricas ou práticas que sustentam esse processo, Fontana e Pinto-Guedes (2002) utilizam depoimentos dos seus alunos, registrados em diários de campo. Segundo as autoras, são comuns expressões como: “Busco receitas nos livros e colegas e ingredientes nas despensas da memória (mas, como, se não há prática a ser lembrada?)” (Fontana e Pinto-Guedes, 2002, p. 12).

Através desse exemplo podem ser compreendidos os motivos que levam os estudantes-professores à apropriação das estratégias utilizadas por seus professores e

sua transferência para o contexto escolar no qual estão inseridos. Mais importante ainda, e que precisa ser ressaltado neste momento, é o sentimento de incapacidade para a atuação docente, gerado pela falta de oportunidades anteriores para o conhecimento e a exploração desse contexto.

O professor Gilberto declara ter ciência de que os estudantes-professores baseiam-se nas aulas ministradas por ele para construir suas próprias aulas. Além disso, essa estratégia é explorada pelo professor para que os estudantes-professores tenham a possibilidade de confrontá-la com os estudos teóricos, debatendo-a entre eles e com o professor, encaminhando a elaboração do planejamento das aulas a serem dadas a alunos da comunidade. O professor Gilberto revela:

Eu monto a aula e dou exemplos de exercícios e a técnica que se faz. Exemplos de exercícios, como é que ele pode trabalhar em colunas, em fileiras, ludicamente, em jogos cooperativos ou jogos pré-desportivos. Eu é que monto e dou a aula pra eles. E depois, em cima daquelas idéias que eu dou é que eles vão montar as aulas deles conforme eles acharem melhor (entrevista em 14/12/04).

Além dessas, uma estratégia utilizada pela estudante-professora Gabriela para a construção das aulas a serem ministradas para os alunos é a sua realização em um momento prévio, e com um embasamento teórico:

Pra mim, essa parte das aulas antes de a gente trabalhar com as crianças é muito importante porque ela dá um suporte bem grande. Então quando ia lá com as crianças, tu via realmente o que era e o que não era. E muitas vezes tu imaginava: ah, eu vou pedir pra ele deitar na piscina, eu vou pedir pra ele arremessar. [...] Tu pensava de um jeito e na prática era outro. Então acho muito importante essa ligação. Então se antes a gente tem essa teoria, e depois poder colocar na prática, vivenciar, é muito importante (entrevista em 20/12/04).

Também ao abordar a questão do planejamento das aulas, a estudante-professora Eduarda diz que

na maioria das disciplinas não foi exigido nem plano de aula. Exigia-se apenas uma relação das atividades, como um plano de aula, ou um pseudoplano. Era exigido que relacionássemos as atividades trabalhadas, e que fizéssemos um pequeno memorial do que acontecia em cada aula. Já em outras era exigido plano de aula, com todos os itens que devem constar no mesmo, objetivos, conteúdos e tudo mais (entrevista em 17/12/04).

No caso do professor Gilberto, fica clara a exigência do planejamento prévio das aulas a serem ministradas para alunos da comunidade, quando diz que espera que os estudantes-professores “se comprometam em planejar a aula, e não chegar aqui na hora e não ter o planejamento, que eles têm que trazer por escrito” (entrevista em 14/12/04).

Além disso, a estudante-professora Camila, comentando sobre o processo de construção das suas aulas, diz que se “baseava numa seqüência pré-estruturada em sala de aula, e a partir disso tentava aplicar com as crianças. Então já vinha pré-estruturado esse plano de aula” (entrevista em 14/12/04).

A estudante-professora Débora exemplifica como se realizava a preparação das aulas que seriam ministradas para os alunos, e, referindo-se à relação entre a teoria e a prática, revela que

no início, os professores mostravam o que a gente ia trabalhar. Primeiro a gente aprendia como ensinar [...] a maneira mais fácil de explicar para os alunos, como trabalhar na quadra, situações de jogo, de treinamento para criança e escola. Então a gente passava um mês trabalhando isso [...] a gente já ia programando as aulas durante a nossa introdução, antes de ter o contato com a turma, ia preparando as aulas. Então, quando chegava na hora de dar aula, tinha, mais ou menos, a noção do que ia trabalhar (entrevista em 17/12/04).

No relato da professora Dalva, observa-se justamente esse acompanhamento no período de construção dos planos de aula quando afirma:

Eu preparo o aluno durante um mês, com antecedência [...] para que ele elabore uma idéia do que que é um plano, como se organiza um plano de aula, como se organiza uma bateria de exercícios [...] quais são as fases das aulas, o que é iniciação [...] quais são as propostas que estabelecem o objetivo, o objetivo de uma aula (entrevista em 13/12/04).

Ainda referindo-se à formação que recebeu no curso, mais especificamente sobre a maneira como foram construídas as suas competências pedagógicas, a estudante-professora Ana relata que o curso “deu mais corpo aos primeiros socorros. Deu mais corpo a essa caixinha ali. Mas não atendeu às competências”. Ela diz, reportando-se aos seus “conhecimentos e capacidades didáticas”, que “a gente não tinha muito isso em metodologia, a gente ia mais, assim, naquela receita básica, a gente não conseguia ter uma metodologia nossa, a gente ia pela tradicional, que é a mais fácil” (entrevista em 16/09/04).

Utilizando o termo “caixinha de primeiros socorros”, a estudante-professora manifesta um sentimento de superficialidade e a necessidade de um aprofundamento maior dos conteúdos abordados nas disciplinas, tanto os técnicos, específicos da modalidade quanto os pedagógicos.

Mais uma vez, o professor Celso manifesta sua preocupação em oferecer aos estudantes-professores contato com diferentes abordagens metodológicas, para que cada um deles pudesse adotar aquela com a qual mais se identifica. O professor Celso diz que percebeu como

era importante fazer com que o aluno procurasse optar por uma metodologia. Eu ia trabalhar as metodologias em sala de aula, mas nada impedia de eles criarem sua metodologia, que eles vissem que essa metodologia era uma coisa mais abrangente pra eles. E daí [...] começamos a estudar sobre a aprendizagem deles, sobre o processo metodológico de cada autor. Começamos a estudar os fundamentos em cima de cada autor, [...] e eles foram selecionando qual era o autor que eles se identificavam mais (entrevista em 13/12/04).

Na sua entrevista, o professor Celso faz uma descrição das estratégias que utilizava para favorecer a aproximação da teoria com a prática e para oportunizar aos estudantes-professores a escolha de uma das metodologias propostas. Ele diz:

Eu colocava uma situação-problema em sala de aula, e que eles tinham que optar: qual dos autores que eles achavam que resolveria o problema. Diante disso, o que é que eu fiz? A cada mês, eles eram livres pra ir numa escola, e escolher o autor, ou escolher uma metodologia, e aplicar, de acordo com a faixa etária que a gente delimitava na aula. Eles aplicavam e retornavam com as discussões: o que que deu certo, o que que não deu certo? Ou o que que tal autor falava? Então foi bem-interessante (entrevista em 13/12/04).

Mesmo realizando a atividade da forma como descreveu, o professor Celso relata duas dificuldades que se impõem em seu trabalho. A primeira diz respeito ao grande número de alunos e às várias estratégias metodológicas diferentes, o que dificulta o seu acompanhamento a cada um deles. Em segundo lugar, está uma certa superficialidade dos argumentos apresentados pelos estudantes-professores nos debates sobre a prática pedagógica. Questionando os estudantes-professores sobre qual das metodologias eles utilizaram, o professor Celso diz que “eles te dão uma seqüência de exercícios, apenas uma seqüência de exercícios do que eles viram, pra resolver o problema, e que, na verdade, não utilizaram metodologia de ninguém. Eles voltaram àquele velho sistema de aplicação de exercícios” (entrevista em 13/12/04).

Diante desses aspectos, destacam-se duas situações que determinavam o processo de construção e planejamento das aulas a serem ministradas pelos estudantes-professores para alunos da comunidade. Num primeiro momento, existe um acompanhamento dos professores-formadores, no sentido de encaminhar, através de estudos teóricos e de atividades práticas, o processo de construção dos conhecimentos necessários para o planejamento das aulas. Além disso, são freqüentes relatos, tanto de estudantes-professores quanto de professores-formadores, que a prática desportiva dos estudantes-professores, dentro das disciplinas desportivas, oferece subsídios que são utilizados posteriormente no planejamento das aulas a serem ministradas por eles nas práticas pedagógicas com alunos da comunidade.

4.3.4. Conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo

Ao abordar um aspecto de tamanha importância para a formação dos professores, torna-se necessário o esclarecimento dos motivos que levaram à escolha das expressões conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo como orientadores dessa análise. Como observado na parte inicial do estudo, essas duas expressões são propostas por Shulman (1987) ao refletir sobre o processo de formação inicial dos professores. Entretanto, ao utilizar essas duas expressões, faz-se referência a todos os autores analisados, que, apesar de adotarem expressões diferentes, compartilham do pensamento de Shulman.

Além desses, é necessário que se sejam consideradas as proposições de autores como Bento, Garcia e Graça (1999), que também se dedicam ao estudo dos processos de construção dos conhecimentos pedagógicos na formação inicial dos professores.

De acordo com os autores, nos cursos de formação inicial em Educação Física, observa-se uma segregação dos conteúdos abordados, como anteriormente apontado por Nascimento (2002), cuja compartimentalização dos saberes produzidos dificulta a sua inter-relação e, conseqüentemente, a sua utilização como base para a construção de novos conhecimentos (Bento, Garcia e Graça, 1999).

Seguindo uma formação pautada nesses pressupostos, as chances de que os conhecimentos do conteúdo sejam assimilados superficialmente são muito grandes, já que não será possibilitado aos estudantes-professores um momento para que os relacionem com os conhecimentos pedagógicos.

Como conseqüência, o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo, que requer uma forte ligação entre os conhecimentos do conteúdo, os conhecimentos pedagógicos e a própria intervenção docente em situações experimentais, como as práticas pedagógicas com colegas e com alunos da comunidade, ficará substancialmente comprometido.

Em cursos que seguem uma formação com essas características, não é observada a implementação de estratégias, sejam elas de cunho teórico ou prático, que objetivem a relação entre esses enfoques. Sendo assim, recai sobre o próprio estudante-professor a responsabilidade pelo estabelecimento da relação entre os conhecimentos do conteúdo e os conhecimentos pedagógicos do conteúdo, a exemplo do que sugere o modelo implícito de formação em alternância (Pedroso, 1996; Nascimento, 2002).

Entretanto, a formação centrada na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo busca o desenvolvimento das competências necessárias para a intervenção docente, considerada “emergente das transformações que o professor realiza no conteúdo da sua disciplina com o propósito de tornar a matéria que ensina compreensível para os alunos” (Bento, García e Graça, 1999, p. 217).

Na opinião da estudante-professora Eduarda, no processo de construção das aulas a serem ministradas para alunos, era enfatizado justamente o conhecimento do conteúdo. Segundo ela,

era feito um treinamento do professor/acadêmico com relação ao conteúdo, e não com relação ao trabalho com a criança. Éramos preparados para saber o conteúdo a ser passado para as crianças depois. Tínhamos sempre aula teórica e prática. Então acho que foi mais dentro do conteúdo. Sempre nos preparavam para que soubéssemos o conteúdo que iria ser aplicado (entrevista em 17/12/04).

No que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos, a estudante-professora Eduarda relata que “não havia preparação para trabalhar com as crianças. Éramos preparados para aprender os fundamentos que íamos ensinar, mas não preparados pedagogicamente para ensinar” (entrevista em 17/12/04).

Nesse sentido, a estudante-professora Janaína diz que, nos estudos teóricos, “os textos tratavam basicamente da idade das crianças [...] características, necessidades, objetivos”. Para ela, o conhecimento pedagógico do conteúdo será conhecido no momento em que iniciarem as práticas pedagógicas com alunos da comunidade, ou como ela mesma diz: “Tu vê mesmo como é que é quando vêm as crianças” (entrevista em 22/12/04).

Essa realidade é analisada por Bento, Garcia e Graça (1999) e Perrenoud (2002b), quando afirmam que, na formação inicial dos professores, os saberes para serem ensinados apresentam-se de maneira mais saliente durante os cursos, gerando a interpretação de que, para que o aluno aprenda, basta que o professor saiba executar a tarefa ou compreendê-la para si. Nesses cursos, em contrapartida, é dedicado um pequeno espaço para os saberes para ensinar, que se relacionam com os saberes pedagógicos ou didáticos que fundamentam a intervenção docente no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, na concepção de Pérez Gómez (1995), o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser desenvolvido com estudantes-professores “não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido”, por meio de atividades com as quais se possa aprender fazendo e refletindo na e sobre a prática (p. 112).

O estudante-professor Hugo descreve o processo de construção dos conhecimentos pedagógicos e do conteúdo. Segundo ele, eram realizados estudos teóricos sobre os fundamentos específicos do esporte e, posteriormente, estes fundamentos eram praticados pelos estudantes-professores, e, com base nisso,

a gente conseguia planejar alguma coisa pra ensinar pros alunos. Mas era repetição [...] a metodologia era essa [...] sempre visando o aluno da escola, sempre colocando como é o trabalho na escola, como tem que se passar isso na escola. Então é a forma metodológica [...] não tinha um método certo, pra chegar nessa aula prática (estudante-professor Hugo, entrevista em 20/12/04).

Apesar da situação apresentada pelos estudantes-professores Eduarda e Hugo, um exemplo relatado pela estudante-professora Inês deixa claro que, durante a sua formação, vivenciou outras experiências no que diz respeito à inter-relação entre os conhecimentos teóricos e práticos. Segundo ela, em algumas disciplinas “a gente não tinha a teoria. Nós buscávamos a teoria. [...] Nós tínhamos que buscar a noção do que a gente ia trabalhar, pra depois trabalhar”. Citando as atividades e as estratégias utilizadas pelos professores em suas aulas, evidenciando uma maior preocupação com os conhecimentos pedagógicos, a estudante-professora Inês diz que

a gente aprendia a organizar o nosso planejamento para as aulas que nós iríamos trabalhar fora daqui. Mas não o conteúdo em si. A gente tinha uma noção do que dava pra trabalhar, do que não dava [...] o que a gente tinha que fazer era ir buscar o que trabalhar nas atividades. Então nós tínhamos a metodologia nessas aulas, só, de como trabalhar (entrevista em 22/12/04).

Continuando com sua reflexão sobre os momentos de construção dos seus conhecimentos durante a formação inicial, a estudante-professora Inês revela:

Se nós tivéssemos feito, ao menos entre nós uma simulação de prática, de como trabalhar, possivelmente eu chegaria um pouco mais confiante. Tentando já estar preparada para os possíveis imprevistos que pudessem acontecer. Mas não, a gente não teve. Encaramos desde já a realidade. É um pouco difícil (entrevista em 22/12/04).

Aproximando-se dos sentimentos expressados pela estudante-professora Inês, e vendo a necessidade de realizar as atividades de prática pedagógica com crianças, a estudante-professora Ana conta que “a primeira reação que tu tem é ser tradicional. Então, tu não tem capacidade didática, capacidade de organizar uma aula, tu tem muito superficial” (entrevista em 16/09/04).

Nesse horizonte, Fontana e Pinto-Guedes (2002) afirmam que, diante da dúvida, seja ela advinda de questões de caráter teórico ou prático, os estudantes-professores sentem-se reprimidos, acuados, “na defensiva do não-saber-fazer, assustados ao se verem reproduzindo gestos e modos de ensinar que criticam e rejeitam” (p. 17).

Voltando-se especificamente para os conteúdos de caráter didático-pedagógicos, a estudante-professora Ana comenta que

ficaram a desejar, conhecimento acerca das crianças, sobre adolescentes, eu não conhecia nada, não sabia, foi difícil trabalhar com adolescentes, ainda mais de classe bem elevada, que foi o caso que eu trabalhei. Conhecer a realidade deles, que que eles fazem. Então tu não tinha um conhecimento a cerca dos alunos. Isso não foi, sequer, falado. Tu saber que de dois a três anos tu tem que desenvolver isso, de quatro a cinco isso (entrevista em 16/09/04).

Pode-se perceber, portanto, no depoimento da estudante-professora Ana, a necessidade de um maior embasamento teórico, como suporte para a sua intervenção na escola, durante as práticas pedagógicas com a comunidade.

A preocupação observada na fala da estudante-professora Ana é compartilhada pela estudante-professora Eduarda:

Éramos preparados para conhecer o conteúdo que íamos trabalhar, mas ao mesmo tempo não tínhamos orientação de como trabalhar esse conteúdo com as crianças, ou de como atingir os meus objetivos, ou que tipo de estratégias utilizar para trabalhar com essas crianças. Tínhamos como base as atividades que fazíamos em aula, mas nem sempre o que funciona com o meu colega, vai funcionar com as crianças. Ou mesmo se não funciona, como vou saber por quê? (entrevista em 17/12/04).

Nesse sentido, o professor André deixa claro que tem ciência da necessidade de um aprofundamento nas questões relacionadas à atuação na área escolar, quando diz que

a forma como a disciplina está formatada, como ela vem sendo desenvolvida, ela atende muito mais aos objetivos do bacharelado, da formação esportiva, do que a Educação Física escolar, do que o futsal como um componente da Educação Física escolar, como um componente do esporte e da Educação Física escolar. Então, o grande desafio é esse, é no campo da Licenciatura (entrevista em 14/09/04).

A interpretação da estudante-professora Eduarda a respeito do enfoque dado aos conteúdos vem ao encontro da opinião do professor André. Para ela, as disciplinas sempre foram muito voltadas “para a prática desportiva, bem técnico [...] alguns voltavam um pouco para a área escolar, e relacionavam os conteúdos com a área escolar. Mas eu achei sempre muito voltado pro desporto, pra técnica, e visando desempenho” (entrevista em 17/12/04).

Apesar disso, o professor Celso, analisando o enfoque dado em suas aulas, expressa sua preocupação com o conhecimento dos estudantes-professores acerca das diferentes metodologias utilizadas para o ensino do desporto do qual trata sua disciplina. Nessa direção, ele diz: “A minha primeira preocupação é que os alunos consigam entender quais são as metodologias que existem [...] o que é um processo metodológico, como é que se desenvolve um processo metodológico” (entrevista em 13/12/04). De acordo com o professor Celso, a partir do conhecimento da metodologia de ensino é que serão abordados os fundamentos específicos daquela modalidade.

Refletindo sobre as alternativas para aprimorar a construção dos conhecimentos pedagógicos dos estudantes-professores antes das práticas pedagógicas, a estudante-professora Eduarda se reporta à disciplina de Natação. Ela diz que nessa disciplina,

teve um preparo antes. A gente se preparava em aula para trabalhar, e já trabalhava com o colega mais ou menos o que deveria observar em aula, o que deveria ser trabalhado. Planejava a aula, porque tinha a exigência de um planejamento dos objetivos, o que deveria ser ensinado dentro de um determinado tempo. Então aquilo já dava um preparo maior para chegar na aula e saber o que deveria ser feito e como lidar com a criança (entrevista em 17/12/04).

Prosseguindo com sua análise, a estudante-professora Ana compara novamente as práticas pedagógicas com crianças, com estágios ao final do curso, dizendo que são somente “algumas aulas que tu organiza, não é um acompanhamento de um ano com uma criança, tu sabe que tu vai estar largando ela daqui três meses, nem é tu que dá todas as aulas de Educação Física durante a semana. Então tu não é responsável por ela plenamente” (entrevista em 16/09/04).

Assim como há a necessidade de maior embasamento teórico-metodológico, a estudante-professora Ana discute também o tempo de contato com as crianças, tanto nas práticas pedagógicas, nas disciplinas desportivas, quanto nos estágios, ao final do curso. Ela questiona a validade dessas intervenções na medida em que não há um acompanhamento em longo prazo, que permita a constatação de uma evolução do aprendizado das crianças, e que possibilite a comprovação de que os objetivos estabelecidos inicialmente foram alcançados ou não.

Na realidade, tanto as práticas pedagógicas quanto os estágios, estão inseridos em disciplinas semestrais conforme a estrutura curricular do curso de Licenciatura em

Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, o que, a princípio, inviabilizaria a sua realização por um período mais dilatado.

Essa constatação é comentada pela professora Dalva quando enfatiza que são oito encontros que os estudantes-professores têm que realizar durante as práticas pedagógicas com a comunidade. Para ela, durante esse tempo, os estudantes-professores têm a possibilidade de aplicar várias aulas e buscar a solução dos problemas surgidos na prática, através de estudos teóricos e debates em sala de aula com colegas e com a própria professora (entrevista em 13/12/04).

Apesar disso, a professora Dalva reconhece a necessidade de um tempo maior de permanência do estudante-professor junto com seus alunos nas escolas, e afirma que será na convivência diária com esses problemas que cada um deles conseguirá aproximar-se das peculiaridades que permeiam a atuação docente (entrevista em 13/12/04).

Para a estudante-professora Eduarda, nas práticas pedagógicas com a comunidade deveria ser feito um planejamento como é feito quando a gente vai trabalhar a Educação Física na escola, ou como é feito no estágio. Exigir uma proposta do que vai ser trabalhado, qual o objetivo, dentro de que período, tudo certinho, com a sua justificativa, com tudo. Uma proposta bem construída, mesmo que seja para trabalhar com o treinamento de um desporto. Acho que deveria ser feito esse projeto, e serem elaborados os planos de aula, como é feito quando a gente vai trabalhar na escola (entrevista em 17/12/04).

É importante destacar o sentimento de responsabilidade que as estudantes-professoras adquiriram ao longo do curso, no sentido que desejaram, efetivamente, um acompanhamento mais próximo possível das crianças com as quais realizaram suas práticas pedagógicas. Essa é uma forma de comprovar a eficácia da realização dessas atividades com a comunidade ao longo do curso, para o amadurecimento e elevação do profissionalismo dos estudantes-professores, e para a construção de suas competências pedagógicas.

Além disso, verifica-se uma ênfase no conhecimento do conteúdo, haja vista a importância atribuída aos conteúdos técnicos específicos das modalidades desportivas, assim como a própria prática desportiva dos estudantes-professores. Entretanto, observa-se que, tanto os estudantes-professores quanto os professores-formadores têm consciência da necessidade de ampliação da abordagem dos conhecimentos referentes ao aspecto pedagógico do conteúdo, como elemento desencadeador do processo de construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores.

Essa constatação vem ao encontro das reflexões de Garcia (2001) sobre a relação entre a prática desportiva e a prática pedagógica na formação inicial dos professores de Educação Física. Segundo o autor,

ensinar a nadar [...] não pode ser uma função da faculdade. Infelizmente arriscamo-nos a reduzir grande parte do curso a estas tarefas básicas. [...] A faculdade terá que pensar mais profundamente extramuros, principalmente nas atribuições sociais do desporto e da Educação Física e não ficar apenas na sua mera convivência interna diária (Garcia, 2001, p. 40).

4.3.5. Participação dos professores-formadores nas práticas pedagógicas

No decorrer das entrevistas, tanto os professores-formadores quanto os estudantes-professores relataram, reiteradas vezes, a maneira como ocorre o acompanhamento dos professores-formadores nas práticas pedagógicas realizadas pelos estudantes-professores nas escolas.

Além disso, durante as análises realizadas até o presente momento, o tema referente à participação dos professores-formadores permeou as discussões, mesclando-se, muitas vezes, aos temas em questão. Entretanto, por se constituir em um aspecto relevante para o sucesso e para o alcance dos objetivos estabelecidos para as práticas pedagógicas, optou-se por dedicar um momento específico para o aprofundamento dos seus elementos constituintes.

Em sua entrevista, o professor Bruno explica que, nas aulas na universidade, busca “dar o suporte” teórico-metodológico para as aulas realizadas nas escolas. Segundo ele, os estudantes-professores “vêm e apresentam suas dificuldades e facilidades. A gente faz isso periodicamente, a cada três ou quatro encontros a gente senta junto. Todo mundo vai falar um pouquinho sobre a sua realidade hoje”. Através dessas conversas com os estudantes-professores, o professor Bruno diz que “fica mais fácil de atingir esses objetivos, de que eles consigam transformar aquela menina que está com eles lá” (entrevista em 15/09/04).

Descrevendo como se desenvolvem as aulas na universidade, concomitantemente às práticas pedagógicas nas escolas, a estudante-professora Bianca diz que “a gente tinha que mostrar toda a semana os exercícios que a gente trabalhava, fazia tipo uma mesa-redonda, enfim, e apresentava” (entrevista em 17/09/04).

Por meio desse exemplo, pode-se ter uma idéia de como se realizava o acompanhamento dos professores na universidade, na medida em que conversavam previamente sobre a aula que seria realizada nos próximos dias, com o intuito de organizá-la da melhor maneira possível.

Apesar disso, a opinião do professor André, refletindo a respeito da sua presença como professor-formador na escola, auxiliando os estudantes-professores em visitas de acompanhamento, é de que “a prática fica muito independente nesse momento, essa vivência fica muito independente. Ou seja, o aluno está muito mais pelo ensaio e erro. Quer dizer, ele está acertando e errando pelas suas próprias convicções” (entrevista em 14/09/04).

Em sua fala, o professor André deixa claro que é proporcionado todo o embasamento teórico e prático durante as aulas na universidade, pois os estudantes-professores planejam as atividades que desenvolverão com as crianças, aplicam com os colegas, discutem todos os seus aspectos e preparam a aula para as crianças.

Entretanto, no momento em que os estudantes-professores se dirigem para as escolas, todas as situações que formam o contexto de realização das aulas estão sob sua responsabilidade, já que a presença permanente do professor-formador se tornaria inviável, como explicam os professores.

Nesse sentido, o professor André dá mais detalhes sobre a dificuldade de realizar visitas periódicas para observar as aulas ministradas pelos estudantes-professores. Ele diz que “um ponto negativo é a dificuldade da supervisão, da orientação, de ir lá ver se realmente o cara está fazendo aquilo ou não, se ele vem para a aula e só conversa mole” (entrevista em 14/09/04). Segundo ele, “o problema é que, dos oito ou dez encontros que os alunos fazem durante o semestre com as meninas, eu só consigo ver um encontro de cada. E os alunos de fora da cidade, por exemplo, eu não consigo ver nenhum encontro” (entrevista em 14/09/04).

Também abordando a questão do local de residência dos estudantes-professores, o professor Bruno diz que tem “quarenta alunos para observar. Uns não são em Caxias do Sul. Exigir que eles venham a Caxias para fazer essa tarefa, também seria ruim para eles. Então fica um pouco complicado de acompanhar *in loco*. Mas mesmo assim, eu acho que tem a sua validade sim” (entrevista em 15/09/04).

Para a estudante-professora Camila, os professores-formadores “sempre foram bastante participativos”. Ela reconhece que, “por eles terem muitos alunos, não tinha como monitorar esse processo todo”, e desabafa dizendo que “muitas vezes eu me senti um pouco abandonada, em que eu precisava de um momento, de uma ocasião, para ele observar a didática que eu estava utilizando, a metodologia, que eu não estava atingindo meu objetivo e não tinha ninguém para me amparar nesse caso” (entrevista em 14/12/04).

Uma das formas de acompanhamento das atividades se refere ao contato estabelecido com a própria escola onde são realizadas as práticas pedagógicas. O professor Bruno esclarece: “O que a gente pede para confirmar é um documento da escola, um atestado, dizendo que o aluno participou efetivamente, que ele freqüentou, dizendo: o Fulano de Tal realmente executou as tarefas. São os acompanhamentos que a gente faz” (entrevista em 15/09/04).

Ao final de cada semestre, como uma atividade de encerramento das práticas pedagógicas com crianças nas escolas, os professores das respectivas disciplinas organizam um encontro entre todos os participantes, todos os alunos de todos os

estudantes-professores. Dentre tantos outros objetivos, os professores-formadores vêm nesse momento, uma oportunidade para encontrar e conversar com as crianças, sendo interpretado como uma das modalidades de acompanhamento da atividade.

Referindo-se a esse tema, o professor Bruno diz:

O acompanhamento mais próximo que acontece é no momento em que as crianças vêm para cá, no encontro [...] eu chamo as equipes, sento em particular com elas, em determinado momento, eles não tão jogando, eu sento com as crianças: Como é que foi o tempo que vocês estiveram lá com o professor? Como é que é o professor? Ele foi legal? Ele foi bacana? Ele foi atencioso? Ele ia a todos os treinos? Eu procuro fazer um levantamento da participação do acadêmico lá e perceber o reflexo das crianças. Ou seja, é muito subjetivo até. É muito da interpretação que eles estão me dando (entrevista em 15/09/04).

Na opinião da estudante-professora Ana, o encontro de todas as crianças, em um dia específico,

tirava um pouco o caráter do ver o progresso da criança porque tu ia lá e todo mundo queria que seus alunos jogassem bem para mostrar que ensinou bem, para o professor ver e dizer: ah, se eles tão jogando bem, então quer dizer que a pessoa ensinou bem. E não é assim, depende do nível que tu pegou a criança (entrevista em 16/09/04).

De acordo com a estudante-professora Débora, “falta um pouquinho de acompanhamento durante a prática, porque durante a teoria, o professor ajuda e ajuda muito [...] mas durante a prática, falta [...] na maioria das vezes, acontece a falta de acompanhamento durante a prática” (entrevista em 17/12/04).

Corroborando com a opinião da estudante-professora Débora, a estudante-professora Eduarda diz:

Eu senti muito, quando eu trabalhei com essas crianças, a falta da orientação. Não tínhamos supervisão, não tínhamos alguém que fosse até a escola, ou qualquer outro local, onde estivéssemos treinando as equipes, que fosse lá ver a aula e dizer: tu estás fazendo isso bem, ou tu estás fazendo isso errado. Então, para mim, faltou orientação (entrevista em 17/12/04).

Ao contrário da visão apresentada pelas estudantes-professoras Ana e Débora, o professor Bruno deixa claro que o seu objetivo é o acompanhamento das atividades no decorrer do semestre, avaliando o processo, e não somente o produto final, ou seja, se os alunos estão jogando bem ou não (entrevista em 15/09/04).

Na descrição realizada pelos professores-formadores, observa-se que a sua intenção é, mais uma vez, que os estudantes-professores adquiram experiências sobre como organizar um evento deste tipo, e relacionam novamente os referenciais teóricos às questões práticas.

O professor André explica que “os alunos têm toda essa vivência. Eles aprendem, ao longo da disciplina, aprendem a dar aula, ter essas práticas, no encontro eles experimentam um pouco mais a questão da arbitragem, da regra que eles viram ao longo do semestre, aprendem um pouquinho sobre organização, como organizar” (entrevista em 14/09/04).

A questão da organização dos encontros de encerramento das práticas pedagógicas também é abordada pelo professor Bruno, que diz que “não faz pressão. Eu deixo bem à vontade para que eles queiram ou não queiram, com uma intencionalidade, lógico, de botar a mão na massa. Até para perceber, assim, a questão de voluntariedade mesmo deles, de integração, de interação” (entrevista em 15/09/04).

Nesse mesmo cenário da oportunidade que os estudantes-professores têm de praticar esses conteúdos, o professor André diz que são os próprios estudantes-professores

que têm que organizar a competição, eles é que organizam as chaves dos jogos, então se explica isso na aula, como se organizar, como fazer uma chave de cinco, todos contra todos, uma chave de seis, todos contra todos, eles é que fazem a arbitragem, eles é que fazem a súmula (entrevista em 14/09/04).

Além disso, o professor André apresenta outros aspectos interessantes a respeito do encontro de encerramento das práticas pedagógicas. Para ele, um aspecto positivo é a possibilidade que os estudantes-professores têm de

conviverem com as meninas o dia inteiro, a questão da responsabilidade, porque as meninas ficam sob sua responsabilidade, eles têm que trazer as meninas da escola até a universidade por sua conta, algumas vêm de ônibus, outras os pais trazem, outras vezes os próprios acadêmicos têm que se cotizar, as meninas pagam, ajudam a pagar o transporte, vem de ônibus, algumas escolas ajudam, outras não, enfim, eles têm que se virar nesse aspecto (entrevista em 14/09/04).

Apesar de existir um planejamento, no sentido de estabelecer os objetivos a serem alcançados ao final da atividade, alguns aspectos não podem ser previstos. Uma dessas situações é relatada pelo professor Bruno:

Há um grande envolvimento de aluno comprando bola. “Eu comprei quatro bolas, vou dar treino e eu vou deixar essas quatro bolas na escola por causa das crianças.” Quer dizer, o objetivo social é maior, eu vejo por aí. Os objetivos sociais dessa ida deles à escola, eles são maiores até do que os objetivos técnicos. Eu deixo isso claro para eles. Eles como interventores daquela realidade das crianças (entrevista em 15/09/04).

Essa questão de intervenção social apresentada pelo professor Bruno pode ser comprovada neste outro trecho de sua entrevista:

Tem alguns relatos, por exemplo, de aluno que precisou parar o que estava fazendo, parou a sua atividade, para conversar sobre a questão de postura com seus alunos: ‘olha, vem cá. Vamos parar aqui um pouquinho. Vocês acham que está certo ficar dando bico na bola de vôlei? Pra que fazer isso?’ E interferindo nessa questão (entrevista em 15/09/04).

Segundo o professor Bruno, “os retornos são muito legais da parte dos alunos. Me parece que eles têm conseguido esse objetivo, mais do que os objetivos técnicos. Talvez esses sejam mais importantes, até acredito nisso” (entrevista em 15/09/04).

É possível perceber, mais uma vez, que a participação dos estudantes-professores nas práticas pedagógicas com crianças tem alguns objetivos a serem alcançados, mas que acabam abrangendo uma gama muito maior de possibilidades na medida em que se

desenvolvem. Assim, o crescimento acadêmico-profissional dos estudantes-professores é aprimorado, paralelamente aos interesses de formação pessoal e social.

Voltando a referir-se especificamente ao acompanhamento dos professores-formadores aos estudantes-professores quando ministravam suas aulas nas escolas, a estudante-professora Eduarda diz que tem que “ser supervisionado”. Segundo ela, “a partir do momento que for exigido que o acadêmico dê uma aula, ele tem que ser supervisionado” (entrevista em 17/12/04).

A estudante-professora Gabriela estabelece uma relação entre a participação dos professores-formadores na realização das práticas pedagógicas e na reflexão a seu respeito. Ela descreve as práticas pedagógicas desenvolvidas no horário de aula das disciplinas, dizendo: “A gente sentava, refletia, sendo que a gente podia pedir um auxílio para o professor, tirando as dúvidas, vendo o que a gente achava. O professor nos acompanhava corrigindo ou pedindo o que estávamos fazendo” (entrevista em 20/12/04).

Exemplificando esse momento de participação dos professores-formadores, a professora Dalva relata a estratégia adotada na sua disciplina, dizendo que “se precisar gastar uma aula pra resolver os problemas, eu gasto” (entrevista em 13/12/04). Segundo a professora, é feito o questionamento:

Quais são os problemas? Aí eles colocam: “eu tive dificuldade nisso. Profe, não tenho material”. Aí a gente vai lá e resolve o problema do material. “Profe, eu não consegui criança”. Aí eu vejo que o outro tem vinte e poucas crianças, e eu acho muita criança pra trabalhar [...] todas essas dificuldades eu tento solucionar junto com eles, [...] inclusive a parte pedagógica: “profe, eu não consegui desenvolver nada. A turma é muito tumultuada, só queriam jogo. O que que eu faço?”. [...] Eu discuto praticamente de meia hora até o primeiro período, muitas vezes, todo ele em cima dessas dificuldades que eles têm (entrevista em 13/12/04).

Essas situações-problema surgidas a partir das práticas pedagógicas, apresentadas pela professora Dalva, vêm ao encontro do exposto por Maciel (2002), que diz que “o real que ocorre na escola, experienciado pelo acadêmico, passa a ser uma questão a ser pensada, trocada com seus pares, com o professor, com os pesquisadores que tratam sobre a questão” (p. 89).

Apesar do relato da professora Dalva, existem situações vivenciadas pelos estudantes-professores que não corroboram com essa realidade. Segundo a estudante-professora Débora, houve disciplinas em que “o professor nunca perguntou o que estava acontecendo com a gente e com as crianças. E, às vezes, quando a gente queria falar, os colegas achavam a gente chato” (entrevista em 17/12/04).

A questão da falta de oportunidades oferecidas aos estudantes-professores para que pensem e repensem as suas ações, e discutam a seu respeito com os colegas e com os professores, é abordada por autores como Shigunov, Dorneles e Nascimento (2002). Apesar de voltarem sua atenção especificamente para os Estágios Supervisionados,

essas reflexões também fazem referência à declaração da estudante-professora Débora sobre as práticas pedagógicas com a comunidade. De acordo com os autores, “a prática de ensino não possibilita a problematização a partir das situações concretas, fazendo com que o aluno receba uma formação com muitas dúvidas e inseguranças que geram uma verdadeira aversão pela docência” (Shigunov, Dorneles e Nascimento, 2002, p. 96).

A partir disso, a prática não pode ser concebida como uma atividade técnica de aplicação prática de conhecimentos teóricos produzidos em outros contextos. Em contrapartida, será através do diálogo reflexivo dos estudantes-professores com os professores-formadores e com seus colegas, a partir das práticas pedagógicas que será criada uma nova realidade, abrindo “um novo espaço ao conhecimento e à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão e à diferença” (Pérez Gómez, 1995, p. 112).

Preocupada com a questão do acompanhamento dos professores-formadores durante a realização das práticas pedagógicas com a comunidade em horário extraclasse, a estudante-professora Eduarda questiona: “Como é que o professor poderá me orientar se ele não foi me observar?” (entrevista em 17/12/04). Segundo ela,

precisa ter um acompanhamento, uma supervisão, e um suporte pedagógico mesmo, que dê um preparo maior de como trabalhar com as crianças, de como dar aula, de como desenvolver o conteúdo, e exigir um pouco mais do aluno, porque não adianta eu dizer que eu fui lá e dei uma aula, e listei três ou quatro atividades, sem que o professor saiba como eu fiz isso, como eu trabalhei, como eu apliquei aquilo, o que aconteceu durante a aula e como eu reagi àquilo, qual a atitude ou postura que assumi para resolver algum problema. Eu acho que isso é mais válido para o professor do que propriamente ir lá e dar uma aula tradicional. Acho que os professores precisam exigir um pouco mais dos acadêmicos, mais planejamento, e também, exigir que o acadêmico mostre o que está fazendo. E se não estiver fazendo, vai ter que dar um jeito de, pelo menos, pesquisar (entrevista em 17/12/04).

O professor Celso faz uma reflexão sobre o seu acompanhamento nas práticas pedagógicas realizadas pelos estudantes-professores na comunidade. Segundo ele, é através dos debates e das reflexões em sala de aula que “consegue observar onde está o conteúdo que está desenvolvendo com eles, onde está aquilo que os autores falam” (entrevista em 13/12/04). Além disso, o professor Celso manifesta sua preocupação com as práticas pedagógicas em horário extraclasse: “Seria importante o professor estar observando junto com eles” (entrevista em 13/12/04).

Nessa esteira, o professor Érico diz que “sempre que possível” são oportunizados momentos “durante a aula ou durante o intervalo”, para que os estudantes-professores manifestem suas dificuldades. Esse é o momento em que, segundo o professor Érico, ele intervém na realização das práticas pedagógicas, orientando os estudantes-professores sobre quais os caminhos a serem seguidos a partir daquele ponto (entrevista em 13/12/04).

Além disso, o professor Érico deixa claro que faz visitas ao local de realização das práticas pedagógicas em horário extraclasse, e conta que as discussões a respeito das dificuldades encontradas são relatadas pelos estudantes-professores ou observadas pelo professor *in loco*: “Essas coisas vão se dando nas visitas, e também quando os alunos vêm buscar, pois sempre se abre espaço para os alunos, e eu pergunto: como estão os encontros? Como é que estão as aulas? Mas geralmente é uma discussão unilateral” (entrevista em 13/12/04).

Enaltecendo a opinião dos entrevistados, Pérez Gómez (1995) defende que os professores-formadores participem das práticas pedagógicas como responsáveis pela formação prática e teórica dos estudantes-professores, sendo capaz de atuar e de refletir criticamente sobre a sua própria atuação, afirmando que “a prática e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional de professores” (p. 113).

A partir desses aspectos, verifica-se que o acompanhamento dos professores-formadores nas práticas pedagógicas com a comunidade em horário extraclasse ocorre através de debates em horário de aula, pelos relatórios parciais entregues pelos estudantes-professores e de atividades de encerramento das práticas pedagógicas.

Fica evidente, ainda, a certeza dos estudantes-professores da necessidade da presença do professor-formador no momento da realização da prática pedagógica na comunidade. Nesse caso, a sua ajuda, através da observação e das orientações, seria fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas, e excepcional para o processo de construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores.

Todos os entrevistados concordam, pois, que esses aspectos viriam a coroar as práticas pedagógicas com a comunidade, na medida em que os objetivos estabelecidos inicialmente estariam sendo alcançados na sua plenitude. Mesmo assim, todos compartilham da opinião de que, mesmo sem um acompanhamento permanente dos professores-formadores, as práticas pedagógicas com a comunidade têm que estar presentes na formação inicial dos professores de Educação Física.

4.3.6. Processo de reflexão e análise a partir das práticas pedagógicas

Além do acompanhamento dos professores, um dos fatores que se sobressaíram nos depoimentos dos estudantes-professores e dos professores-formadores entrevistados foi o processo de reflexão sobre a prática, quando foi enfatizada sua contribuição para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores.

Sobre isso, Nóvoa (1995) afirma que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto

respostas únicas: o profissional competente possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo” (p. 27).

Através dessas atividades, de acordo com Fontana e Pinto-Guedes (2002), os estudantes-professores começam a narrar “histórias que vão significando o contexto escolar, antes não compreendido e, muitas vezes, desqualificado” (p. 14), e “aproximam-se da complexidade e contraditoriedade do trabalho educativo, experimentam-se na reflexão, no registro e na indagação desse fazer” (p. 22).

Para exemplificar esse processo de reflexão a partir das práticas pedagógicas, a estudante-professora Ana reporta-se aos estágios, ao final do curso:

Eu chegava em casa da aula, e já fazia o memorial descritivo [...] eu acho que a parte mais fundamental do estágio é o memorial, quase mais do que a aula. Eu fazia o memorial, e botava tudo que tinha acontecido, que eu achava, e depois eu lia esse memorial. E eu já fazia, junto com o memorial, o que eu poderia mudar para a semana que vem, em mim e na aula, como eu poderia agir diferente com tal criança, com tal comportamento, o que eu poderia fazer. [...] O mais importante foram os memoriais, foi a reflexão, de olhar o que eu fiz, foi o que mais contribuiu, a reflexão (entrevista em 16/09/04).

Nesse caso, a estudante-professora Ana se referia especificamente ao Estágio Supervisionado ao final do curso. Ela utiliza essa comparação para destacar a importância de serem realizadas reflexões desse tipo também nas práticas pedagógicas nas disciplinas, o que contribuiria para o crescimento dos conhecimentos didático-pedagógicos, bem como das competências pedagógicas dos estudantes-professores. Nesse sentido, Maciel (2002) sugere que o estudante-professor, durante a realização do Estágio Supervisionado, “reflita e teorize sobre os acontecimentos que se dão no interior da sala de aula, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, ainda que em situação de experiência” (p. 87), como podem também ser consideradas as próprias práticas pedagógicas realizadas nas disciplinas desportivas ao longo do curso.

A estudante-professora Eduarda também se reporta aos estágios para estabelecer uma relação com as práticas pedagógicas com alunos da comunidade. Segundo ela, a reflexão sobre a prática

eu só vi nos Estágios e na Natação, onde reuníamos a turma e falávamos no final da aula, sobre como estávamos sentindo as aulas, como estávamos indo no trabalho com as crianças. Mas em geral, não tinha essa discussão, até porque seguia-se o conteúdo e não se parava para conversar, [...] não tinha essa conversa para saber como está indo, se está tendo alguma dificuldade. [...] Alguns professores até falavam a respeito, mas não tinha esse debate, esse cuidado de como é que estávamos percebendo a turma, percebendo como estava indo o trabalho, não tinha um debate (entrevista em 17/12/04).

Apesar dessas declarações, a professora Dalva comenta, referindo-se aos estudantes-professores, que

o que falta neles é mais leitura, sentar [...] terminei a aula, sentei: bom, como é que foi minha aula? Eles não sentam. Eles inclusive põem no relatório: a aula foi excelente, eles deram aula de passe: foi excelente, todo mundo participou. Aí eu vejo na aula seguinte

que tinha um problema ainda de passe. Mas como é que ele disse que é excelente se continua tendo problema? (entrevista em 13/12/04).

A partir da reflexão sobre a aula anterior, o professor, atento a todos os elementos que podem determinar o alcance de seus objetivos, modificará o seu planejamento e redirecionará suas estratégias didático-pedagógicas, estruturando sua próxima aula. A prática, nesse contexto, torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada das práticas pedagógicas (Fávero, 1996), ou, conforme afirma Pimenta (2002), “a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la” (p. 71).

Além disso, um aspecto destacado por Schön (1995) e Pérez Gómez (1995) é o processo de “reflexão-na-ação”. De acordo com os autores, durante o contato direto dos estudantes-professores com as situações reais de ensino-aprendizagem, com os alunos na comunidade, são mobilizados conhecimentos construídos *a priori*, em momentos anteriores à sua formação. Diante das situações-problema surgidas nas práticas pedagógicas, os estudantes-professores precisam posicionar-se como mediadores do processo de construção dos conhecimentos de seus alunos sobre o conteúdo abordado. Para tanto, as dificuldades impostas pelos alunos serão interpretadas como agentes desencadeadores de um pensamento crítico que, juntamente com uma estratégia investigativa, buscarão a compreensão dos processos de interpretação que levaram o aluno a realizar a tarefa de determinada maneira. A partir da compreensão dos caminhos seguidos no imaginário do aluno, é que o estudante-professor poderá intervir de forma coerente, respeitando as particularidades daquele aluno, buscando o alcance dos objetivos estabelecidos inicialmente, além de reestruturar seus próximos objetivos e as estratégias para alcançá-los.

Mesmo reconhecendo a dinamicidade e a complexidade que caracteriza a construção dos conhecimentos sobre a docência a partir das práticas pedagógicas, apresenta-se um esquema que visa a contribuir para a elucidação deste processo.

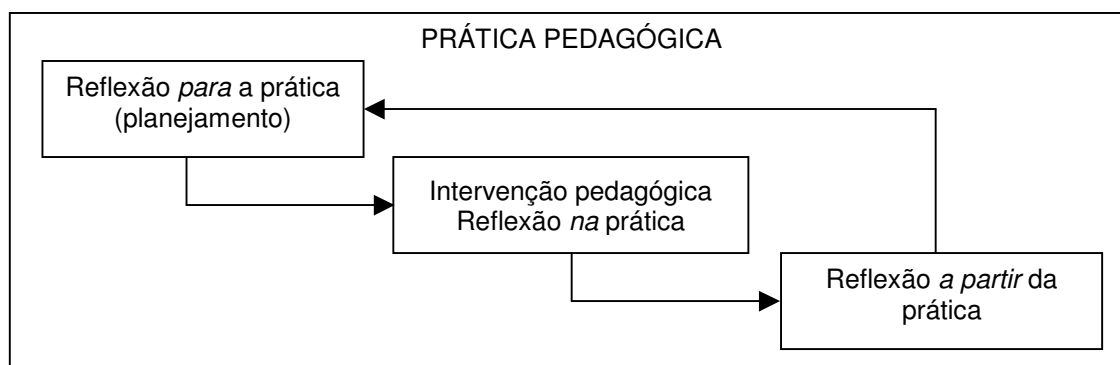


Figura 11: Relação entre os momentos de reflexão nas práticas pedagógicas

Ressaltando a importância desse processo de inter-relação entre a reflexão a partir da prática, através da prática e para a prática (Charlier, 2001), ou na e sobre a prática (Pérez Gómez, 1995), a estudante-professora Ana diz que os professores, nas práticas pedagógicas com crianças, precisam exigir a realização dos memoriais, enfatizando a sua reflexão:

A gente precisa ler e escrever mais. Os memoriais, refletindo e tendo que dar uma satisfação depois. Que nem a gente fazia na Natação, a gente fazia logo depois da aula. Porque, na verdade, é tudo relacionar teoria e prática, relacionar teoria e prática de uma forma comprometida (entrevista em 16/09/04).

A reflexão sobre a prática, como a relatada pela estudante-professora Ana, é considerada aquela realizada logo após a conclusão da prática pedagógica, onde os estudantes-professores analisam as características e os processos da sua própria ação (Pérez Gómez, 1995).

Abordando essa questão, a professora Dalva conta que a partir de estudos teóricos e de um planejamento inicial para uma aula, os estudantes-professores

têm que começar, com esse material, [a] montar um plano de oito ou dez aulas [...] e eles têm que manter aqueles critérios: o objetivo do plano de aula, o que tem que entrar no aquecimento, na parte principal, no fechamento da aula, e inclusive o relatório final, que seria também um *feedback* de como foi a aula e pra preparar pra próxima aula (entrevista em 13/12/04).

É importante destacar que os professores-formadores referiram-se aos debates realizados em aula, oportunidade em que os estudantes-professores relatavam o andamento das práticas pedagógicas com os alunos da comunidade, suas dificuldades e seus próximos objetivos. A partir disso, pôde-se observar que os estudantes-professores tinham oportunidades de refletir sobre as suas práticas, e que, fazendo isso, teriam informações mais relevantes para expor para seus colegas e professores.

O professor Celso declara que a “cada mês, nós fazíamos uma reunião, e eles iam colocando os relatórios daquilo que eles haviam vivenciado, aquilo que eles haviam sentido de dificuldade, aquilo que, na prática, na sala de aula, durante o dia-a-dia, não estava dando certo, com as aulas deles” (entrevista em 13/12/04).

Conforme relata o estudante-professor Hugo,

sempre havia a reflexão do que estava acontecendo. Tanto da parte teórica, do que estava sendo aprendido, tinha um momento de reflexão, e também na parte da prática docente, onde a gente tinha que conversar sobre o que estava acontecendo com os alunos, a evolução dos alunos, e a nossa evolução com relação aos conteúdos (entrevista em 20/12/04).

Outro exemplo da realização das reflexões sobre a prática é apresentado pela estudante-professora Débora. Segundo ela,

um caso que aconteceu, que a gente não chegava a sair da aula, foi na aula de Natação. [...] A gente tinha a prática e depois discutia. Isso era bom porque a gente viu a evolução da criança em todas as aulas [...] pelos nossos planejamentos [...] a gente ia progredindo

na aula. E com a discussão, na aula, a gente percebia isso, que a gente estava evoluindo como professor, e o aluno também. Isso era legal (entrevista em 17/12/04).

A estudante-professora Fernanda também descreve uma atividade onde havia a reflexão sobre a prática, revelando que

tinha a interação com o grande grupo, e com o professor junto. O que os alunos achavam que poderia ter sido diferente, o que eu poderia ter acrescentado, e depois o professor colocava a opinião dele. [...] A partir daí é que nós construíamos uma nova aula em cima das informações que foram dadas (entrevista em 18/12/04).

Além disso, a estudante-professora Gabriela diz que

gostava do tempo que era reservado durante a aula para debater e tirar dúvidas. Nesse tempo era passada a teoria. Nós tínhamos a oportunidade de aprender um pouquinho mais, de tirar dúvidas, de conversar [...] onde a gente podia sentar, conversar e tentar ver os pontos positivos, negativos, o que estava dando certo, o que não estava (entrevista em 20/12/04).

De acordo com o estudante-professor Hugo, durante os debates realizados sobre a prática pedagógica havia “uma troca muito grande de informações, que a gente podia ou ajudar ou receber. [...] Isso eu acho que era o principal [...] fundamental pro trabalho” (entrevista em 20/12/04).

Como relata a estudante-professora Janaína, nos debates realizados após a prática pedagógica, “a gente sentava para conversar”, e cada um dos estudantes-professores “dizia o que que estava errado, e o que podia melhorar”. Segundo ela, esse momento de reflexão “tem que ter, senão tu dá aula e fica ali sem resposta” (entrevista em 22/12/04).

Conforme relatado pelos estudantes-professores e pelos professores-formadores, o processo envolvendo a reflexão e o debate a partir das práticas pedagógicas tinha por objetivo possibilitar aos estudantes-professores um momento onde poderiam revisar a sua própria prática, com o aporte teórico e com os questionamentos dos colegas e dos professores.

Sobre isso, Demo (2002) diz que, durante a formação inicial, os cursos precisam proporcionar aos estudantes-professores a possibilidade de “questionar a prática, elaborando esse questionamento de maneira individual e coletiva, procurado, sobretudo, desvendar seus vazios, sua falta de fundamentação em termos de conhecimento atualizado” (p. 42).

No entender de Pérez Gómez (1995),

o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (p. 103).

Apesar disso, o professor Juliano, preocupado com o caráter de avaliação das práticas pedagógicas realizados pelos professores-formadores, diz que “o aluno não está preparado pro debate, [...] ele está ali se sentindo alvo de avaliação, e a crítica dos

colegas vem como um potencial agente melhor ou pior da sua nota”. Segundo ele, “os alunos observam pouco, ou menos do que poderiam, menos do que têm potencial pra observar, se colocam menos do que têm potencial pra se colocar, muitas vezes sobre essa nuvem negra que é a avaliação. Então eu não vou fazer crítica ao meu colega, e ele não vai fazer crítica a mim. Isso é horrível, isso é horrível” (entrevista em 17/12/04). Mesmo assim, o professor Juliano concorda que o espaço destinado ao debate, ou fórum, como ele próprio denominou, é um momento importante para a construção dos conhecimentos pedagógicos dos estudantes-professores. Na sua opinião, “se não houver fórum, aí é que a gente não começa a mudar essa história. Então assegurar esse espaço de fórum, eu acho que é fundamental” (entrevista em 17/12/04).

Mesmo assim, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estudantes-professores nas disciplinas ministradas pela professora Dalva, percebe-se uma preocupação com a questão do debate e da reflexão. Conforme havia relatado a professora, após a realização das práticas pedagógicas,

a gente senta e faz o comentário de como ele foi, como ele começou a apresentação do trabalho, entregou bola, não entregou, reuniu a turma [...] demonstrou, pediu pra alguém demonstrar? Repetiu? E como ele procede durante o exercício [...] ele se esconde atrás da coluna, ele fica do meu lado? Tudo isso aí a gente comenta. Qual é a função do professor enquanto o exercício está andando? O que que ele tem que fazer? Aonde ele deve se posicionar? Tudo isso aí são comentários que a gente faz durante as aulas (entrevista em 13/12/04).

Ratificando as observações feitas pelos professores Juliano e Dalva, o professor Gilberto comenta que, ao final das práticas pedagógicas com alunos da comunidade, ele se reúne com os estudantes-professores, quando são feitos comentários sobre os aspectos observados nas aulas ministradas. Segundo o professor Gilberto,

alguns colocam alguma coisa, a maioria não coloca absolutamente nada, não observa muito bem [...] então quem mais coloca sou eu: você ficou sempre no mesmo lugar, não andou no meio das crianças, não fez as devidas correções, não se preocupou com o exercício, não se preocupou propriamente com o que eles estavam fazendo. Então, são coisas que aparecem que a gente coloca, mas quem mais faz isso aí, sou eu, porque os alunos, mesmo com as pautas, não conseguem fazer, ou não querem fazer (entrevista em 14/12/04).

O questionamento referente à participação dos estudantes-professores no momento dos debates ao final das práticas pedagógicas também é feito pela estudante-professora Bianca. Segundo ela, o sucesso desse processo de reflexão depende diretamente do envolvimento e da dedicação dos próprios estudantes-professores, no sentido de realmente engajar-se plenamente nas práticas pedagógicas, oferecendo a melhor aula para seus alunos, e a melhor formação possível para si mesmo (entrevista em 17/09/04).

A influência da participação e do envolvimento dos próprios estudantes-professores com as práticas pedagógicas, no sentido de oferecer a melhor aula para seus alunos, fica

clara na declaração da estudante-professora Bianca, quando conclui: “Eu tinha que ter aproveitado mais, para não ter me deparado agora, com uma escola, e ter que voltar lá para os nossos cadernos, com as práticas, os exercícios” (entrevista em 17/09/04).

A partir dessa fala da estudante-professora, percebe-se que, por maior que seja o desejo dos professores-formadores de possibilitar aos estudantes-professores o contato com a realidade, se não houver o máximo empenho e a participação dos próprios estudantes-professores nesse processo, os objetivos para sua formação não serão alcançados plenamente.

Analisando as reflexões realizadas em aula, a estudante-professora Ana apresenta situações que se desenvolviam de maneira distinta da apresentada anteriormente. Ela relata que em algumas práticas pedagógicas “a gente tinha só que descrever os exercícios que a gente dava, e como é que tinha sido a aula, início, aquecimento, e contar rapidamente como é que foi. Não dava ênfase na reflexão. Mas lá ela também acontecia” (entrevista em 16/09/04).

Em um determinado ponto da entrevista com a estudante-professora Ana, é mencionada a disciplina de Natação, e é descrita com detalhes a relação entre os conhecimentos teóricos e as atividades práticas com crianças. Vale ressaltar, como apresentado inicialmente, que as práticas pedagógicas realizadas nessa disciplina, se desenvolviam no próprio horário de aula, com todos os estudantes-professores, com todas as crianças juntas, e com o acompanhamento permanente do professor-formador.

Nas palavras da estudante-professora Ana,

primeiro a gente aprendeu a ambientação ao meio líquido. Então a gente aprendeu isso numa aula, respondeu questões. A gente sempre revia. E dali umas três semanas que as crianças chegaram. Então a gente se ambientou com as crianças, e a gente deu essa primeira aula. Nesse meio tempo, tu ia aprendendo sobre o próximo passo com as crianças, e ia discutindo em aula, [...] então, o que contribuía era isso, a gente via a teoria, tu discutia ela, dali umas três semanas tu aplicava (entrevista em 16/09/04).

Reportando-se à mesma disciplina, a estudante-professora Inês afirma que “foi uma disciplina completa, unindo teoria e prática” (entrevista em 22/12/04).

A estudante-professora Eduarda também se refere à disciplina de Natação, dizendo que “aprendíamos o *crawl*, e na mesma seqüência, estávamos trabalhando o *crawl* com as crianças, ao mesmo tempo em que trabalhávamos em aula. E até porque era feito no nosso período de aula, era mais fácil trabalhar” (entrevista em 17/12/04).

Além disso, a estudante-professora Inês também apresenta seu ponto de vista sobre as estratégias utilizadas nas práticas pedagógicas realizadas no período de aulas das disciplinas, dizendo que havia “um momento da aula teórica e um momento da aula prática em si. A coisa andou junto até o final do semestre” (entrevista em 22/12/04).

Percebe-se, conforme relatam as estudantes-professoras, que os conteúdos foram abordados estabelecendo um paralelo entre seus enfoques teóricos e práticos, de maneira a preparar os estudantes-professores para a intervenção com as crianças nas aulas seguintes. Segundo a estudante-professora Ana, “isso era uma coisa importante, que a gente recém tinha visto aquela teoria, e a gente via a teoria já pensando na prática. A gente já sabia que as crianças iam vir, e a gente já sabia que a gente ia ter que dar conta de ensinar isso” (entrevista em 16/09/04).

Essa descrição se refere basicamente à estruturação das aulas da disciplina ao longo dos meses, durante do semestre. Entretanto, a estudante-professora Ana volta sua atenção para uma aula específica, um encontro em um dia de aula da disciplina:

Aí a gente dava aula para as crianças, e logo depois dos quarenta minutos de aula delas, elas saíam da piscina, a gente sentava ao redor e discutia todo mundo junto. Então, isso também era importante, porque tu escutava as coisas dos outros. E quando tu via que os outros tinham dificuldades, que as pessoas tinham dúvidas, tu te sentia melhor para falar as tuas. Então isso era importante. A gente discutia isso, depois da aula (entrevista em 16/09/04).

Sobre essas oportunidades de discussão, a estudante-professora Ana diz que “esse espaço de abrir para questionamentos é importante porque daí tu estava vendo as dúvidas, mesmo que tu não perguntasse, tu ia perguntar depois. Mas estimulava a gente a tentar melhorar” (entrevista em 16/09/04).

Além do posicionamento dos estudantes-professores e dos professores-formadores entrevistados, no sentido de salientar a importância da participação de um processo reflexivo antes, durante e após a prática pedagógica, Maciel (2002) ressalta que “é necessário e fundamental, na formação inicial de professores, possibilitar ensino e investigação pedagógica aos acadêmicos licenciados, como unidade do trabalho docente, objetivando a articulação reflexiva entre teoria e prática” (p. 87-88).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Caldeira (2001) afirma que a construção dos saberes e das habilidades necessárias para a atuação docente “se revela através da capacidade de definir os fins que se pretende alcançar”, mas sobretudo a partir da “reflexão coletiva sobre a prática cotidiana”, sempre acompanhada de um embasamento teórico que a sustente (p. 101). Ou ainda, conforme afirma Pérez Gómez (1995), “o conhecimento-na-ação é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer” (p. 104).

Através dos depoimentos dos estudantes-professores e dos professores-formadores, percebe-se que o processo de reflexão antes da prática, durante a prática e após a prática pedagógica com alunos da comunidade contribui para a evolução gradativa na qualidade das aulas ministradas e para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores.

Além disso, foi destacada a importância de que essas reflexões ocorram de forma individual e coletiva, pois a troca de experiências com colegas e professores-formadores constitui um aspecto relevante na construção dos conhecimentos pedagógicos dos estudantes-professores, e orienta suas ações em futuras intervenções com alunos da comunidade.

Por fim, o processo de reflexão fica completado com a sua descrição em forma de memorial, podendo ser analisados todos os aspectos intervenientes na aula ministrada, que contribuíram positivamente para o alcance de seus objetivos ou que impuseram dificuldades a serem superadas nas próximas aulas.

4.3.7. Percepções gerais sobre a relação teoria e prática nas práticas pedagógicas

A partir das percepções e do posicionamento dos estudantes-professores e dos professores-formadores, apresentados anteriormente, no que diz respeito às práticas pedagógicas com a comunidade, mais especificamente sobre a questão da relação entre teoria e prática, podem ser destacados alguns aspectos.

Apresentando os objetivos a serem alcançados nas práticas pedagógicas com os estudantes-professores e com crianças em escolas, e referindo-se à relação teoria e prática, o professor André diz que sua grande expectativa é

que realmente, a informação que eu passo para ele, que a gente discute em sala de aula, que a gente tenta construir, que no momento em que eles vão para a prática, principalmente para a prática externa, extraclasse, eles tenham condições, realmente, de colocar isso em prática, e experimentar [...] que ele consiga transferir tudo aquilo que a gente está discutindo em sala de aula para a vivência (entrevista em 14/09/04).

Corroborando com a opinião do professor André, a estudante-professora Camila ressalta a necessidade de que as práticas pedagógicas desvinculem-se

dessa modalidade técnica de escolinhas desportivas, e ter que ir para a escola, ensinar. Que fosse mais a vivência, um estágio um pouco mais diferenciado, um processo de construção de aprendizagem com as crianças, que elas possam vir a aprender, não necessariamente só aquele gesto motor (entrevista em 14/12/04).

A estudante-professora Gabriela também apresenta sugestões para a realização das práticas pedagógicas com a comunidade. De acordo com ela,

é importante a estrutura das aulas com as crianças: [...] o primeiro mês a gente deve ficar em sala de aula, pra aprender a teoria, e pra nós aprendermos a prática, para tentar ver as falhas principais que a gente tem [...] nos próximos três meses, se fosse possível dentro da disciplina, deveria ter esse trabalho: meia aula teoria, entre o professor e os alunos, e depois dessa meia aula, a prática com as crianças. Acredito que seja muito importante essa estrutura (estudante-professora Gabriela, entrevista em 20/12/04).

Refletindo sobre a formação inicial dos estudantes-professores no curso de Educação Física, o professor Celso afirma que “a teoria tem que caminhar junto com a

prática” e que “o conhecimento, não pode ficar só na teoria e nem só na prática. Ele é um processo que tem que estar sempre, sempre misturado” (entrevista em 13/12/04).

Analisando as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em suas disciplinas, desde o seu planejamento até sua aplicação prática, a professora Dalva diz que

falta uma pesquisa maior dentro da sala de aula, na elaboração dos planos de trabalho. [...] Vocês vão pegar seus livros e vão me resolver esse problema. Como que nós vamos resolver esse problema? Isso é que eu não estou deixando muito tempo, e [...] eu acho que é fundamental. Porque se eles aprendem, na minha aula, como buscar material [...] eles vão começar a andar sozinhos também lá fora. [...] Eu sinto que eu atropelo demais, e eles ficam sem chão quando estão em casa sozinhos (entrevista em 13/12/04).

Assim como foi destacado pelo professor Celso, a professora Isabel considera necessário que sejam desenvolvidos outros procedimentos metodológicos com os estudantes-professores, onde cada um possa

dar uma aula, com toda a seqüência, toda a rotina da aula montada, onde ele pudesse vivenciar as diversas maneiras de trabalhar a aula, uma aula de tarefas, uma aula de solução de problemas, uma aula dirigida, com exercícios. Se eles tivessem a possibilidade de vivenciar procedimentos metodológicos diferentes pra cada aula, seria bom de a gente poder fazer. Mas a gente não tem esse tempo. O nosso tempo é bem restrito (entrevista em 17/12/04).

Como foi apresentado anteriormente, a evolução das competências pedagógicas é nitidamente percebida pelos estudantes-professores, haja vista que, com o passar dos semestres, e com a seqüência de práticas pedagógicas realizadas em várias disciplinas desportivas, percebem o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo cada vez mais sólidos e aprofundados.

No que diz respeito à inter-relação entre as abordagens teóricas dos conteúdos e a realização das práticas pedagógicas, em muitas das disciplinas práticas, essa sistematização ficava a cargo das análises, dos estudos e das reflexões dos próprios estudantes-professores. Nesses casos, observou-se uma distância entre os conteúdos abordados nas aulas, na universidade, com a realidade vivida pelos estudantes-professores ao ministrarem suas aulas nas práticas pedagógicas em escolas.

Entretanto, vários professores exemplificaram as estratégias que utilizam para proporcionar aos estudantes-professores momentos para que expusessem suas opiniões e seus sentimentos sobre as práticas pedagógicas, buscando auxiliá-los na solução de seus problemas e na minimização de suas dúvidas.

Apesar disso, ficou evidenciado no estudo que a distância dos professores-formadores nas práticas pedagógicas dos estudantes-professores nas escolas dificultou a abordagem com a profundidade necessária, limitando a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores.

Não sendo possível o acompanhamento *in loco* pelos professores-formadores, a alternativa encontrada para que se inteirassem do desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas era através de planejamentos e relatórios das aulas, assim como pelos debates realizados nas aulas.

Os debates e as reflexões sobre a prática pedagógica, realizados em momentos específicos das disciplinas desportivas, caracterizam dois momentos de extrema importância para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, já que todos os estudantes-professores tinham a oportunidade de expor seus sentimentos e suas interpretações sobre sua própria participação, assim como ouvir o depoimento dos colegas. Todos esses aspectos, aliados às orientações dos professores-formadores levam os estudantes-professores a refletir sobre o seu papel de professor-estudante nas práticas pedagógicas, encaminhando a construção de suas competências pedagógicas, e buscando alcançar os objetivos estabelecidos para a formação inicial dos professores de Educação Física.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste estudo, mais especificamente no que se refere à descrição das abordagens de pesquisas qualitativas, comentou-se a respeito dos procedimentos necessários para garantir a confiabilidade, e, fundamentalmente, a profundidade das análises das informações coletadas.

Vários autores contribuíram para a elaboração desta etapa do estudo, e pôde constatar-se que seguir pelo caminho da pesquisa qualitativa, respeitando todos os seus pressupostos, seria uma tarefa que exigiria, dentre outros requisitos, o máximo de empenho, de dedicação e de comprometimento do pesquisador.

Apesar da consciência sobre todos esses aspectos, e com a intenção de realizar a pesquisa com o rigor necessário para investigações dessa natureza, percebeu-se durante a sua realização a real magnitude de pesquisas com essas características, o que veio a comprovar os aspectos destacados pelos autores analisados.

Como relataram alguns estudantes-professores e professores-formadores entrevistados, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo, construídos a partir do confronto com situações práticas, principalmente diante de encruzilhadas que exigiam a tomada de importantes decisões, foram elementos de extrema importância para o crescimento de qualquer profissional, seja qual fosse a sua área, pois contribuíram sobremaneira para a sua formação.

Hoje, quando se tem a oportunidade de visualizar concretamente o estudo realizado, e não apenas vislumbrar o que ainda estaria por acontecer, como no início, pode-se fazer uma reflexão sobre os fatores que mais influenciaram no seu direcionamento e que encaminharam a sua construção da forma como se efetivou.

Em virtude do contato prévio do pesquisador com a formação inicial em Educação Física, e a partir de suas experiências com o desenvolvimento de atividades de prática pedagógica, tinha-se, inicialmente, a intenção de descrever a maneira como eram planejadas e desenvolvidas essas atividades no curso de Licenciatura em Educação Física investigado.

Entretanto, na medida em que a busca por fontes bibliográficas se tornou mais consistente, e o posicionamento de vários autores sobre o tema pôde ser conhecido, percebeu-se nitidamente a necessidade de delimitar e de aprofundar algumas questões,

relacionando-as diretamente com a formação inicial dos professores de Educação Física, e, fundamentalmente, com a construção das suas competências pedagógicas.

Foi justamente a partir da revisão bibliográfica que se comprovou, a exemplo dos depoimentos de vários autores pesquisados, a abrangência dos enfoques referentes às competências, e a dificuldade em elaborar definições que respondessem a questões como quais são e como se desenvolvem as competências pedagógicas na formação inicial em Educação Física.

Além disso, verificou-se que o debate referente às práticas pedagógicas não é recente, e que exemplos da implantação de atividades de prática pedagógica com a participação da comunidade são observados ao longo dos anos, nos cursos de formação inicial de professores, com adequações à realidade específica de cada caso.

Mesmo assim, o tema vem à tona atualmente na medida em que as últimas proposições do MEC indicam a realização das práticas como componente curricular, sendo uma delas as próprias práticas pedagógicas, além da realização de intervenções práticas na área de atuação futura, desde os primeiros semestres dos cursos de formação inicial de professores.

A partir dessa realidade, foi possível estabelecer o problema de pesquisa de maneira mais clara e direta. Conforme enunciado num primeiro momento, esse estudo buscou, portanto, a resposta para a seguinte pergunta: quais os elementos constituintes das atividades de prática como componente curricular que mais auxiliam na construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores do curso de Licenciatura em Educação Física?

Para isso, as questões a investigar, e que nortearam a análise das informações coletadas, se referiam às práticas pedagógicas desenvolvidas entre os estudantes-professores nas disciplinas desportivas do curso, às práticas pedagógicas realizadas com a participação da comunidade, quer seja na própria universidade, quer no ambiente escolar, e de que maneira se estabelecia a inter-relação entre os conhecimentos teóricos e práticos nessas atividades.

Sendo assim, e concluído o processo de análise das informações, parte-se, nesse momento, para a apresentação dos aspectos que se sobressaíram nas respostas dos entrevistados, e que evidenciam a opinião dos participantes sobre cada uma das questões investigadas, as quais buscavam responder ao problema de pesquisa.

5.1. Evidências do estudo

Nesse momento, a principal preocupação foi apresentar as considerações finais do estudo da maneira mais elucidativa e esclarecedora possível, evidenciando quais são os

elementos constituintes das práticas pedagógicas que mais contribuem para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores.

Assim, optou-se por organizar as informações da seguinte maneira: a participação da prática desportiva na formação dos professores, as práticas pedagógicas desenvolvidas entre os estudantes-professores, a relação estabelecida entre teoria e prática nas práticas pedagógicas com a comunidade, e as principais constatações a partir da realização das práticas pedagógicas com a comunidade na formação inicial em Educação Física.

Apesar de não constituir o foco principal do estudo, um aspecto abordado pelos entrevistados, e que merece destaque, foi **a contribuição da prática desportiva para a construção de seus conhecimentos** sobre as modalidades desportivas estudadas.

A prática desportiva relaciona-se com as experiências de estudantes-professores, adquiridas durante a execução de determinadas modalidades, com o intuito de conhecer, por suas próprias vivências, os fundamentos básicos, os gestos técnicos, a preparação tática e todos os elementos que compõem cada um dos desportos abordados no curso.

Vale ressaltar, entretanto, que a prática desportiva, aqui destacada, não foi interpretada como uma atividade com fim em si mesma, mas desencadeadora de conhecimentos mais aprofundados, e que visavam, efetivamente, ao processo de ensino-aprendizagem do desporto.

A partir dessas atividades, os estudantes-professores podiam elaborar conceitos próprios sobre o desporto, e, em conjunto com estudos teóricos e com práticas pedagógicas, construir conhecimentos do conteúdo sobre a modalidade, num primeiro momento, e conhecimentos pedagógicos do conteúdo, num segundo momento, permitindo-lhes intervir pedagogicamente no seu ensino para alunos.

A prática pedagógica foi interpretada, tanto pelos estudantes-professores quanto pelos professores-formadores entrevistados, como um importante agente favorecedor da construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores.

A participação das práticas pedagógicas no processo de formação inicial dos professores de Educação Física assume tamanha importância que, freqüentemente, é confundida com as próprias Práticas de Ensino ou Estágios Supervisionados realizados ao final do curso.

O reconhecimento da contribuição das práticas pedagógicas para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores ficou evidenciado na medida em que as entrevistas se direcionavam para as questões a investigar.

Inicialmente, enfocando a questão das **práticas pedagógicas desenvolvidas entre os próprios estudantes-professores**, foram destacados alguns aspectos que possibilitam elucidar a interpretação dos entrevistados a seu respeito.

A participação do colega nas práticas pedagógicas pode ser considerada um fator limitante se os professores-formadores não atentarem para as relações interpessoais estabelecidas entre os estudantes-professores. Em vários depoimentos, os estudantes-professores expuseram sentimentos de constrangimento quando tinham que propor determinadas atividades para seus colegas, sendo as justificativas para isso advindas de três fatores:

a) o colega como professor: a questão do respeito ao colega que ministrava a aula foi evidenciada por vários entrevistados. Nesses casos, os estudantes-professores confessaram sentir-se muito mal perante o professor e a turma, pois haviam elaborado atividades que deveriam apresentar, mas não recebiam a devida atenção dos colegas, que se mostravam desinteressados e pouco participativos;

b) conhecimento prévio dos colegas sobre a modalidade: esse também foi apontado como um dos problemas encontrados nas práticas pedagógicas entre os estudantes-professores. Relatos proferidos reiteradas vezes deixam claro que tentar “ensinar” a um colega um gesto motor que ele já domina, expõe o estudante-professor que ministra a aula a uma situação constrangedora.

Essa mesma situação, vista pelo prisma dos estudantes-professores que realizavam a aula ministrada pelo colega, também apresentou interpretações importantes. Nesse caso, os estudantes-professores que fazem o papel de alunos são obrigados a encenar a falta de habilidade, o desconhecimento das regras e o medo da água, por exemplo;

c) incompatibilidade com a realidade escolar: a distância das práticas pedagógicas entre os estudantes-professores para a prática docente propriamente dita, com alunos da comunidade, foi assinalada como uma dificuldade encontrada, considerando-se a disparidade entre a infra-estrutura oferecida pela universidade e a encontrada nas escolas, e entre o nível de habilidade motora dos colegas e aquele apresentado pelas crianças.

Sobre isso, tanto os estudantes-professores quanto os professores-formadores relataram que as dificuldades impostas pelos colegas ao estudante-professor que ministrava a aula, não estavam em conformidade com as dificuldades que encontrariam quando tivessem as crianças como alunos. Além disso, nas práticas pedagógicas entre os estudantes-professores, as atividades elaboradas eram facilmente adaptadas para a realidade dos colegas, o que não se observava nas aulas ministradas para alunos da comunidade;

d) consciência da necessidade de aprofundamento do conhecimento do conteúdo: na concepção dos entrevistados, as práticas pedagógicas entre os estudantes-professores são muito bem-vindas nas disciplinas desportivas, desde que todos os envolvidos estejam cientes de que essa é apenas uma das etapas de preparação para o posterior encontro com os alunos nas escolas. Além disso, reconhecem a sua utilidade na aquisição de conhecimentos da matéria do assunto (conteúdo).

No que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas na comunidade, observou-se que, na apresentação, no início dos semestres letivos, os estudantes-professores mostram-se relutantes à sua realização, sendo a falta de tempo o principal motivo alegado, visto que essas práticas pedagógicas, na sua maioria, são desenvolvidas em horário extraclasse. Diante dessa resistência, os professores-formadores não encontram outra opção senão a de impor aos estudantes-professores a realização das práticas pedagógicas com a comunidade, por acreditarem na sua contribuição para a formação dos estudantes-professores.

O sentimento de obrigatoriedade faz com que os estudantes-professores participem das práticas pedagógicas com a comunidade de maneira superficial, no começo, como se estivessem participando para cumprir a tarefa que lhes foi dada.

Nessa etapa, conforme relatado por alguns dos entrevistados, os estudantes-professores transferem ou reproduzem simplesmente as aulas que realizaram na universidade, ministradas para eles próprios por seus professores-formadores, para as práticas pedagógicas ministradas por eles para alunos da comunidade.

No entanto, como o contexto educacional diferencia-se, tanto na questão da infraestrutura disponível quanto na idade e nas habilidades dos alunos, já nas primeiras aulas, os estudantes-professores percebem que não obteriam êxito se continuassem nessa tentativa de mera adaptação ou reprodução, sem um planejamento específico para seus alunos nas escolas.

Nesse momento, é alcançado um dos principais objetivos com a realização das práticas pedagógicas na comunidade, que é **a inter-relação entre a teoria e a prática**, ou seja, os estudantes-professores sentem a necessidade de buscar uma fundamentação teórica que sustente suas intervenções com os alunos nas escolas. As principais constatações dizem respeito a:

a) necessidade de aprofundamento do conhecimento do conteúdo: as dificuldades reais encontradas no ambiente escolar fazem com que os estudantes-professores percebam a necessidade de agregar novos conhecimentos àqueles construídos anteriormente, através das aulas teóricas na universidade, das práticas desportivas e das

práticas pedagógicas com os colegas (conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo).

Considerada inicialmente uma alternativa para suplantar a falta de experiência com a docência, a busca por bibliografias que sustentem a intervenção prática através das práticas pedagógicas passa a ser incorporada na personalidade docente dos estudantes-professores, que começam a não mais conceber a realização de uma aula sem o apoio advindo da literatura.

Esse constitui um aspecto que merece destaque nesse estudo, já que uma das grandes dificuldades encontradas na formação inicial em Educação Física é justamente o estabelecimento de uma relação entre os conhecimentos teóricos e práticos da área. Sendo assim, as práticas pedagógicas com a participação da comunidade, por confrontarem os estudantes-professores com situações reais de ensino-aprendizagem, configuram-se em agentes fomentadores da integração entre a teoria e a prática, como um dos elementos fundamentais da formação profissional dos professores.

A partir do momento em que os estudantes-professores descobrem que suas leituras e seus estudos contribuem sobremaneira para o sucesso de suas intervenções com os alunos da comunidade, é estabelecido um forte elo de ligação da teoria com a prática;

b) importância da realização do planejamento das aulas: o planejamento das aulas a serem ministradas para alunos da comunidade não é mais interpretado como sendo uma mera formalidade, ou como uma obrigação, já que era solicitado pelo professor-formador. Ou seja, os estudantes-professores não constroem mais as suas aulas no papel como uma tarefa que têm que cumprir para sua avaliação, mas passam a interpretar o planejamento como um passo indispensável para a sua atuação docente, e para o alcance de seus objetivos.

Com o seu planejamento em mãos, construído *a priori*, os estudantes-professores declararam sentir-se mais seguros e confiantes na aplicação de suas aulas, na adequação das atividades propostas às necessidades e aos interesses dos alunos, além de assumir uma postura de serenidade e de confiança diante das situações inesperadas que possam surgir no ambiente escolar;

c) acompanhamento dos professores-formadores: a necessidade de ter a aula bem-estruturada, com um planejamento condizente com a realidade dos alunos justifica-se também pelo fato de, na sua maioria, as práticas pedagógicas serem desenvolvidas em horário extraclasse, e sem o acompanhamento permanente dos professores-formadores. Esse é, pois, um dos aspectos que mais se sobressaíram nas entrevistas realizadas, haja vista que tanto os estudantes-professores quanto os próprios

professores-formadores reconheceram a existência dessa situação e das dificuldades impostas por ela às práticas pedagógicas com a comunidade.

Para os professores-formadores, a falta de melhor acompanhamento dos estudantes-professores durante as práticas pedagógicas com a comunidade foi indicado pelo grande número de alunos, nas várias turmas que estão sob sua responsabilidade e nas diferentes disciplinas que ministram. Esses aspectos constituem fatores limitantes do encontro dos professores-formadores com os estudantes-professores durante a sua atuação docente, fazendo com que os estudantes-professores intervenham com base em suas próprias convicções, e a partir do planejamento prévio e dos debates realizados na universidade com colegas e professores-formadores.

Sob o prisma dos estudantes-professores, ficou evidenciada, em seus depoimentos, a necessidade de um acompanhamento mais próximo pelos professores-formadores, pois deixaram claro que muitas vezes são obrigados a se posicionar diante de situações-problema sem saber se aquela é realmente a decisão mais adequada para a situação que se apresenta.

Mesmo assim, todos reconheceram que o lidar com situações-problema surgidas nas práticas pedagógicas com a comunidade contribui de forma bastante incisiva na construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores;

d) construção e aplicação das aulas em duplas: um dos aspectos que contribui para minimizar os efeitos da ausência do professor-formador durante a realização das práticas pedagógicas nas escolas é a possibilidade de serem realizadas em duplas. Nesse caso, tanto o planejamento quanto a aplicação das aulas é feito em conjunto com um colega, o que possibilita a troca de opiniões sobre os caminhos a serem seguidos diante de cada situação-problema, diante de cada dúvida surgida nas situações reais de ensino-aprendizagem;

e) reflexões e debates envolvendo práticas pedagógicas: não somente o diálogo entre os estudantes-professores durante as práticas pedagógicas foi destacado pelos entrevistados, como, e, fundamentalmente, debates e reflexões realizados nas aulas na universidade, sobre as práticas pedagógicas implementadas com a comunidade.

A exemplo da realização do planejamento das aulas, a oportunidade dada aos estudantes-professores de refletir criticamente sobre a sua intervenção foi um aspecto muito saliente nas declarações dos entrevistados. Essas são oportunidades em que os estudantes-professores podem analisar a sua própria participação como professores-estudantes durante a aula, comparar os objetivos estabelecidos inicialmente com os alcançados ao final da aula e iniciar o apontamento de alguns aspectos a serem considerados no planejamento das próximas aulas.

Essas análises, juntamente com os memoriais construídos durante essa reflexão, embasam o discurso dos estudantes-professores nos debates com colegas e professores-formadores, que também se constitui em momento relevante para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores. Nesses debates, os estudantes-professores entrevistados esclareceram que, tanto o momento em que estão relatando as suas aulas para os colegas, quanto o momento em que estão ouvindo os colegas comentarem sobre suas aulas, contribuem sobremaneira para a elucidação de aspectos intervenientes na atuação docente. As principais declarações são no sentido de deixá-los mais calmos e confiantes, por saberem que seus colegas também encontram dificuldades semelhantes às suas, de poder incorporar nas suas aulas algumas estratégias adotadas por seus colegas, e as importantes orientações dos professores-formadores.

Apesar de todos os aspectos positivos destacados, é importante que se chame a atenção para as possibilidades oferecidas aos estudantes-professores para que expusessem suas opiniões sobre suas aulas. Segundo os estudantes-professores, não foram todas as disciplinas que reservaram um espaço específico para a realização de debates sobre as práticas pedagógicas com a comunidade, o que acreditam ter limitado o seu crescimento naquelas modalidades em que não tiveram essa oportunidade.

Diante dos aspectos apresentados, constatou-se que as práticas pedagógicas realizadas com participação da comunidade exerceram relevante papel, não apenas para a construção das competências pedagógicas, mas para a construção das identidades docente e profissional dos estudantes-professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul.

Essa constatação pôde ser comprovada a partir de cinco evidências do estudo, e que enaltecem a importância da realização de atividades de **prática pedagógica com a comunidade** nos cursos de formação inicial em Educação Física:

a) contato com a realidade da profissão: as práticas pedagógicas com a comunidade proporcionam ao estudante-professor o conhecimento da realidade da profissão e antecipa situações com as quais somente se defrontaria a partir das Práticas de Ensino ou Estágios Supervisionados;

b) descoberta da vocação para ser professor: através das práticas pedagógicas com a comunidade, o estudante-professor pode confirmar a sua intenção de ser professor, de atuar na docência, ou de concluir que não tem vocação para ser professor, ainda no início do seu curso;

c) construção das competências ao longo do curso: as práticas pedagógicas com a comunidade concretizam-se em eixo transversal da formação, através da integração

entre todas as disciplinas, e permitem a transferência dos aprendizados a cada nova etapa de sua formação, e a construção permanente de suas competências docentes;

d) relação com as Práticas de Ensino ou Estágios Supervisionados: as práticas pedagógicas com a comunidade possibilitam ao estudante-professor maior tranquilidade e a redução dos medos iniciais comuns nos estágios. Além disso, possibilitam a transferência de experiências vivenciadas e de conhecimentos construídos para as Práticas de Ensino ou Estágios Supervisionados;

e) aplicação dos conhecimentos na própria profissão docente: as competências pedagógicas construídas ao longo do curso, tanto nas práticas pedagógicas quanto nos estágios constituem alicerces sobre os quais será construída a profissionalidade docente do professor recém-formado, e representam o início da sua formação continuada.

5.2. Contribuições do estudo

Uma das principais preocupações desde que se pensou no tema proposto para essa investigação, e que acabou por nortear a sua construção, foi oferecer aos professores-formadores, aos coordenadores e aos diretores dos cursos de formação de professores de Educação Física, informações que viessem a contribuir com a elevação do nível de qualidade dos cursos e, conseqüentemente, com o aprimoramento das competências pedagógicas dos estudantes-professores formados por esses cursos.

Dessa maneira, todos os aspectos analisados neste estudo, nomeadamente as competências necessárias para a atuação docente, as estratégias de aproximação entre a teoria e a prática ou a estruturação das práticas pedagógicas, foram pensados, analisados e correlacionados entre si, visando a apresentar informações úteis e relevantes para todos os professores dos cursos de formação inicial em Educação Física.

Com essas informações, espera-se que os professores e/ou os cursos que já adotam estratégias com características semelhantes às das práticas pedagógicas, possam refletir a respeito da sua realidade com base nas proposições deste estudo. Por outro lado, pretende-se oferecer àqueles cursos que não possuem quaisquer atividades de práticas pedagógicas, alguns parâmetros sobre os quais podem se apoiar para a implementação de atividades dessa natureza.

Sendo assim, e a exemplo do que ocorre na esmagadora maioria dos cursos, indica-se a realização de vivências práticas desportivas em todas as disciplinas desportivas. Entretanto, essas práticas não podem ter um fim em si mesmas e, por uma interpretação reducionista, limitar-se ao simples desenvolvimento de habilidades específicas da modalidade, visando ao seu uso exclusivo na situação da prática desportiva.

A prática desportiva, que se espera dos cursos de formação de professores de Educação Física, é aquela desenvolvida com o olhar voltado para a docência. Ou seja, objetiva-se que o estudante-professor aprenda aquela modalidade, mas que esteja consciente de que é necessário vislumbrar, fundamentalmente, a construção de seus conhecimentos para a sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, o estudante-professor praticará a modalidade sabendo que, num segundo momento, será ele o responsável pela elaboração das estratégias didático-pedagógicas para o ensino daquele desporto para seus colegas, de forma experimental, e para os alunos da comunidade, nas situações reais de ensino.

Nas práticas pedagógicas realizadas entre os próprios estudantes-professores busca-se a superação das dificuldades evidenciadas neste estudo. Ou seja, que os estudantes-professores interpretem o momento em que ministram as aulas para seus colegas como uma oportunidade para testarem a si próprios como professores, refletindo individual e coletivamente sobre a sua postura, seu posicionamento, suas intervenções e sua relação com os alunos, assim como sobre todos os elementos que intervêm na atuação docente.

Dos estudantes-professores que fazem o papel de alunos, realizando as aulas ministradas por seus colegas, espera-se um comprometimento não só com a sua própria formação, mas, principalmente, o respeito e a consideração pelo colega que está ministrando a aula. Nesse caso, que sejam feitas sugestões que venham a colaborar com o crescimento profissional do colega, e a reduzir os problemas e/ou as dificuldades encontradas por ele ao ministrar a aula.

Nas práticas pedagógicas entre os estudantes-professores, espera-se, mais uma vez, que todos estejam cientes de que aquelas aulas não têm um fim em si mesmas, mas que serão realizadas, num momento posterior, com alunos da comunidade. Nesse caso, é imprescindível que o estudante-professor demonstre consciência de que as dificuldades provavelmente serão maiores, e que tanto os professores-formadores quanto a direção, os professores e os próprios alunos nas escolas esperam dele a melhor aula possível.

As práticas pedagógicas com os alunos da comunidade, além de serem contempladas no projeto político-pedagógico dos cursos de formação de professores de Educação Física, necessitam ser concebidas como um eixo transversal articulador de todas as disciplinas do curso, visando à construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores através da integração entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Dependendo da infra-estrutura disponível na instituição de ensino superior, sugere-se que sejam desenvolvidas as duas modalidades de práticas pedagógicas. Num primeiro momento, as práticas pedagógicas com a comunidade poderiam ser realizadas na própria universidade, onde os alunos das escolas participem de determinados

momentos das aulas das disciplinas desportivas. E, num segundo momento, as práticas pedagógicas poderiam ser desenvolvidas na comunidade, onde os estudantes-professores se deslocariam até às escolas, em horário extraclasse, para ministrar suas aulas para outros alunos.

Com essas duas atividades, acredita-se que o contato dos estudantes-professores com alunos se dará de forma gradual e sem traumas. Na universidade, as crianças sentem-se, normalmente, um pouco acanhadas por não estar no seu próprio ambiente, o que favoreceria o primeiro contato do estudante-professor com elas. Por outro lado, quando os estudantes-professores forem para as escolas, serão os alunos que estarão no seu ambiente natural, presumindo-se a constituição de situações de maior exigência ao estudante-professor.

Além disso, ao inserir-se no ambiente escolar, nem que seja por algumas horas, e num momento anterior ao Estágio Supervisionado, acredita-se que o estudante-professor terá condições de dar os seus primeiros passos rumo à construção de sua interpretação da escola, o que contribuirá para que conclua se é realmente a docência a sua vocação, ou não.

Visando especificamente à construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores, assim como a formação de sua personalidade docente, sugere-se a realização do planejamento das aulas com o acompanhamento dos professores-formadores, tanto nas práticas pedagógicas com colegas quanto nas práticas pedagógicas com alunos da comunidade. Esse processo de construção das aulas tem constituído um dos elementos mais importantes para o alcance dos objetivos estabelecidos para a formação profissional dos estudantes-professores.

A exemplo dos planejamentos, propõe-se a construção de memoriais descritivos ou dossiês a partir das práticas pedagógicas, tanto daquelas realizadas entre os estudantes-professores quanto, e, fundamentalmente, daquelas com alunos da comunidade, por representar um agente facilitador da reflexão sobre a prática, sendo apontado, inclusive, como a própria razão de existir das práticas pedagógicas na formação inicial. Assim, os memoriais constituem um momento de reflexão sobre a prática pedagógica realizada, e de preparação para as próximas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Outro procedimento, que pode ser utilizado para que sejam alcançados os objetivos com as práticas pedagógicas, é a realização de debates entre os estudantes-professores e entre os professores-formadores. Para tanto, indica-se que sejam destinados momentos específicos para esse debate no período de aulas das disciplinas desportivas, de modo que todos se sintam à vontade para expor aos colegas suas angústias e dificuldades, assim como suas virtudes e conquistas.

Esse precisa ser, pois, um momento de troca de experiências entre os envolvidos, em que todos os participantes estejam dispostos a aprender e a ensinar coletivamente, sem qualquer melindre ou rotulação, e num ambiente onde se privilegie a harmonia e a reciprocidade entre os estudantes-professores e os professores-formadores. A importância do respeito a esses pressupostos justifica-se na medida em que essa é a maneira mais acessível de que os professores-formadores dispõem para saber como estão se desenvolvendo as práticas pedagógicas com os alunos da comunidade em horário extraclasse.

Mesmo assim, torna-se fundamental que sejam estabelecidas estratégias que possibilitem aos professores-formadores um acompanhamento mais próximo dos estudantes-professores durante as práticas pedagógicas nas escolas. Para isso, sugere-se, por exemplo, uma visita, seja dos professores-formadores, seja dos monitores de suas disciplinas, no local de realização das práticas pedagógicas, assim como a vinda dos estudantes-professores com seus alunos para a universidade em dias específicos.

No entanto, reconhece-se que essa talvez seja uma das principais dificuldades a serem solucionadas nas práticas pedagógicas com os alunos da comunidade, realizadas em horário extraclasse, pois o acompanhamento dos professores-formadores depende de muitos fatores, como a sua disponibilidade de tempo, o número de alunos e de turmas que possua, a viabilidade financeira em deslocar-se até as escolas, se pode contar ou não com um monitor para suas disciplinas práticas, entre outros. De fato, a sua implementação não depende somente da vontade dos docentes, mas da intenção da instituição formadora em assegurar condições para a sua plena concretização.

Apesar das dificuldades apontadas para o acompanhamento dos professores-formadores, *in loco*, durante as práticas pedagógicas com a comunidade, é necessário que sejam ressaltados todos os aspectos positivos apresentados no decorrer da análise das informações e das considerações finais do estudo, já que esses, inegavelmente, se sobrepõem aos primeiros.

Sendo assim, recomenda-se que as atividades de prática pedagógica com a participação de alunos de escolas do Ensino Fundamental e do Médio façam parte da rotina acadêmica dos cursos de Licenciatura em Educação Física, sendo contempladas em seus projetos político-pedagógicos e implementadas em todas as disciplinas práticas que compõem seus currículos, sejam elas desportivas ou não, e efetivamente desde o início do curso.

5.3. Sugestões

Nessa etapa do estudo, em que as experiências adquiridas e o conhecimento produzido oferecem condições para que se reflita criticamente sobre a sua construção,

torna-se prudente pontuar algumas indicações que sirvam de orientação para os próximos estudos que se relacionem com a problemática das práticas pedagógicas.

Primeiramente, é necessário destacar a importância da realização de mais estudos que tenham como tema central *práticas pedagógicas*, tanto aquelas desenvolvidas entre os próprios estudantes-professores quanto as desenvolvidas com a participação da comunidade. Essa indicação justifica-se na medida em que, por se tratar de um estudo de caso, essa investigação ter analisado a realidade de um único curso, de uma instituição em particular.

Sendo assim, outros exemplos de cursos ou instituições de ensino superior que desenvolvam atividades de práticas pedagógicas precisam ser conhecidos, agregando informações relevantes para a elucidação dos aspectos intervenientes na sua realização, e, fundamentalmente, oferecendo indicações para a sua implementação naqueles cursos que tenham esse objetivo.

Além disso, pode ser realizado um estudo comparativo entre duas ou mais realidades, a partir de diferentes experiências com a realização das práticas pedagógicas, de maneira que se possam agrupar essas informações e propor, mais uma vez, alternativas para a sua implementação em cursos de Licenciatura em Educação Física que pretendam adotá-las na formação dos professores.

Sugere-se, ainda, a realização de estudos etnográficos, com a inserção do pesquisador no ambiente natural por um período prolongado, onde seriam analisados, *in loco*, tanto o planejamento quanto a implementação das práticas pedagógicas.

Uma investigação desenvolvida dessa maneira, visando ao acompanhamento permanente das práticas pedagógicas, ao longo dos meses de realização, oportunizaria o conhecimento dos seus elementos constituintes mais intrínsecos, que, por sua vez, embasariam a proposição de novas linhas de ação e permitiriam a análise dos resultados a cada nova estratégia. Além disso, essa investigação seria centrada no processo de pensamento dos estudantes-professores nas práticas pedagógicas, no sentido de desvendar as estruturas mentais que desencadeiam a construção do seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

Por fim, e, independentemente da forma como serão construídas as próximas investigações, o mais importante é que elas ocorram e que contribuam, tanto para o aprofundamento dos conhecimentos referentes às práticas pedagógicas quanto para o seu aperfeiçoamento e implementação nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física, assim como objetivou este estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTET, M. (2001) As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. & ALTET, M. & CHARLIER, E. (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ALVES, N. (Org.). (1996). *Formação de professores: pensar e fazer*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- ALVES-MAZZOTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. (2002). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- ARAÚJO, C. H. & LUZIO, N. (2004, 16 de agosto). *Educação: quantidade e qualidade*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil.
- BAILLAUQUÈS, S. (2001). Trabalho das representações na formação dos professores. In PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. & ALTET, M. & CHARLIER, E. (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 37-54). 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora.
- BENTO, J. & GARCIA, R. & GRAÇA, A. (1999). *Contextos da pedagógica do desporto: cultura física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENTO, J. (1991). Profissionalidade, ciência da formação e competência profissional na formação do pedagogo de desporto e educação física. *Actas do II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa: as ciências do desporto e a prática desportiva*, pp.53-58, 1.
- BONONE, C. G. G. & MARCON, D. & SILVA, M. A. (2004). Perfil sócio-econômico dos alunos do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul – RS. *Anais do 3º Congresso Científico Latino-Americano de Educação Física*. Piracicaba.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). (1997). *Decreto nº 2.208*. 17 de abril de 1997. Acesso em 12/08/2004. Disponível: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/dec2208.rtf>.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). (2004). *Parecer nº 0058*. 18 de fevereiro de 2004. Acesso em 13/08/2004. Disponível: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/ces058.pdf>.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). (2004). *Parecer nº 0138*. 29 de janeiro de 2004. Acesso em 13/08/2004. Disponível: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES0138.pdf>.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). (2004). *Parecer nº 0007*. 31 de março de 2004. Acesso em 13/08/2004. Disponível: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES07-04.pdf>.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). (2002). *Resolução nº 0001*. 18 de fevereiro de 2002. Acesso em 03/11/2004. Disponível: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). (2002). *Resolução nº 0002*. 19 de fevereiro de 2002. Acesso em 03/11/2004. Disponível: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (1996). *Lei nº 9.394*. 20 de dezembro de 1996. Acesso em 25/08/2004. Disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior (MEC/SESU). (1999). *Plano Nacional de Extensão 1999-2001*. Acesso em 18/08/2004. Disponível: <http://www.mec.gov.br/Sesu/planonaex.shtm>.

CALDEIRA, A. M. S. (2001). A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22, (3), 87-103.

CAPELO, F. de M. (2004). *A formação em alternância*. Acesso em: 19/04/2004. Disponível: www.batina.com/nanda/tesel/tese1.htm.

CARREIRO DA COSTA, F. (1994). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. *Revista da Educação Física*, 5, (1), 26-39.

CHARLIER, E. (2001). Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. & ALTET, M. & CHARLIER, E. (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 85-102). 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora.

COELHO FILHO, C. A. de A. (1997). Competências básicas necessárias ao profissional de ginástica de academia. In COSTA, V. L. de M. (Org.). *Formação profissional universitária em Educação Física* (pp. 127-160). Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho.

- CRUM, B. (2000). Funções e competências dos professores de Educação Física: conseqüências para a formação inicial. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação Física: Boletim SPEF*, pp. 61-76.
- DEMO, P. (2002). Qualidade docente e superação do fracasso escolar. In: SHIGUNOV NETO, A. & MACIEL, L. S. B. (Org.). *Desatando os nós da formação docente* (pp. 23-47). Porto Alegre: Mediação.
- ESCOLBAR, M. O. & BURKHARDT, R. & TAFFAREL, C. N. S. (1988). Extensão da Educação Física/esporte: realidade e necessidades. In PASSOS, S. C. E. (Org.). *Educação Física e esportes na universidade* (pp. 305-324). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos.
- FAGUNDES, C. P. V. (1994). *A construção do conhecimento no Curso de Formação de Professores e a atuação dos alunos-docentes na escola básica (de como o espelho reflete a sombra): um estudo de caso*. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
- FÁVERO, M. de L. de A. (1996). Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer* (pp. 53-71). 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- FONTANA, R. A. C. & GUEDES-PINTO, A. L. (2002). Trabalho escolar e produção do conhecimento. In SHIGUNOV NETO, A. & MACIEL, L. S. B. (Org.). *Desatando os nós da formação docente* (pp. 6-22). Porto Alegre: Mediação.
- FREITAS, L. C. (1996). Neotecnicismo e formação do educador. In ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer* (pp. 89-102). 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- GÁELZER, L. (1988). Educação Física em projetos de extensão universitária. In PASSOS, S. C. E. (Org.). *Educação Física e esportes na universidade* (pp. 365-378). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos.
- GARCÍA, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GARCÍA, R. P. (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, (1), 33-43.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1995). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- GRAÇA, A. B. dos S. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Doutorado em Ciências do Desporto, Universidade do Porto.
- HILL, M. M. & HILL, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- LAMARTINE, P. da C. (1988). Atividades físicas de lazer para a comunidade: um marco teórico para uso da universidade. In PASSOS, S. C. E. (Org.). *Educação Física e esportes na universidade* (pp. 337-364). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MACIEL, L. S. B. (2002). A investigação como um dos saberes docentes na formação inicial de professores. In SHIGUNOV NETO, A. & MACIEL, L. S. B. (Org.). *Desatando os nós da formação docente* (pp. 79-94). Porto Alegre: Mediação.
- MARQUES, M. O. (2000). *Formação do profissional da educação*. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí.
- MATOS, Z. (1991). A valorização dos problemas em situação de estágio pedagógico – preocupações dos estudantes estagiários e dos formadores. *Actas do II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa: as ciências do desporto e a prática desportiva*, 1, 359-368.
- MATOS, Z. (1991). Questões do conhecimento na formação inicial do professor de Educação Física. *Actas do II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa: as ciências do desporto e a prática desportiva*, 1, 227-234.
- MATOS, Z. (1994). A avaliação da formação de professores. *Boletim SPEF*, 10/11, (2), 53-78.
- MOLINA NETO, V. & TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). (1999). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS/Sulina.
- MONTEIRO, M. A. (2000). *Retrato falado da alternância: sustentando o desenvolvimento rural através da educação*. São Paulo: FAT, CEETEPS.
- NASCIMENTO, J. V. do. (1998). *A formação inicial universitária em Educação Física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de competência profissional de formando brasileiros e portugueses*. Doutorado em Ciências do Desporto, Universidade do Porto.
- NASCIMENTO, J. V. do. (2002). *Formação profissional em educação física*. Montes Claros: Unimontes.

- NEGRINE, A. (1999). Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In MOLINA NETO, V. & TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas* (pp. 61-94). Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS/Sulina.
- NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (Org.). (1995). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ONOFRE, M. S. & CARREIRO DA COSTA, F. (1994). O sentimento de capacidade na intervenção pedagógica em Educação Física. *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação Física: Boletim SPEF*, pp. 15-26.
- PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. & ALTET, M. & CHARLIER, E. (Org.). (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- PEDROSO, P. (1996). Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas. *Revista Inovação*, XX, (9), pp. 263-282.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. & ALTET, M. & CHARLIER, E. & PAQUAY, L. (2001). Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. & ALTET, M. & CHARLIER, E. (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 211-233). 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. & PAQUAY, L. & ALTET, M. & CHARLIER, E. (2001). Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. & ALTET, M. & CHARLIER, E. (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 11-22). 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002a). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- PERRENOUD, P. (2002b). A formação dos professores no século XXI. In PERRENOUD, P. & THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 11-33). Porto Alegre: Artmed.
- PIMENTA, S. G. (2002). *O estágio na formação de professores*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora.
- RIOS, T. A. (2002). Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In ROSA, D. E. G. de. & SOUZA, V. C. (Org.). *Didática e práticas pedagógicas: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 154-172). Rio de Janeiro: DP&A.
- SANTOS, M. C. dos. & PERAZZOLO, O. A. (Org.). (2002). *Universidade de Caxias do Sul: Projeto Acadêmico Institucional: Projetos Pedagógico, Científico e de Extensão – Plano de Desenvolvimento Institucional 2002-2006*. Caxias do Sul: Educs.
- SANTOS, M. C. dos. & PEREIRA, S. & AZEVEDO, T. M. de (Org.). (2004). *Projeto Pedagógico UCS - Licenciatura (formação comum)*. Caxias do Sul: Educs.
- SCHÖN, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SELLTIZ, W. C. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 4ª ed. São Paulo: EPU.
- SHIGUNOV NETO, A. & MACIEL, L. S. B. (Org.). (2002). *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação.
- SHIGUNOV, V. & DORNELES, C. I. R. & NASCIMENTO, J. V. do. (2002). O ensino da Educação Física: a relação teoria e prática. In SHIGUNOV, V. & SHIGUNOV NETO, A. (Org.). *Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica* (pp. 73-102). Porto Alegre: Mediação.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57, pp.1-22.
- SOUZA, F. J. (2003). *Educação Física, formação profissional e saberes docentes: um estudo de caso*. Mestrado em Educação Física, Universidade Estadual Paulista.
- TANI, G. (1995). Vivências práticas no curso de graduação de educação física: Necessidade, luxo ou perda de tempo?. In *Anais do Simpósio de Pesquisa em Educação Física*, pp. 17-31.

TARDIF, M. & GEUTHIER, C. (2001). O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento?. In PAQUAY, L. & PERRENOUD, P. & ALTET, M. & CHARLIER, E. (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 185-210). 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.

THOMAS, J. R. & NELSON, J. K. (2002). *Métodos de pesquisa em atividade física*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.

TRIVERS, R. M. W. (1971). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Piados.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. Acesso em 28/04/2004. Disponível: <http://www.ucs.br>.

ZABALA, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo 1

**Seleção dos participantes segundo o critério de
“experiência com a prática desportiva”**

Seleção dos participantes segundo o critério de “experiência com a prática desportiva”

N° antes critério	Nome	Ano	Natação II	Nível	Tempo	Experiência	N° após critério
1	E.I.O.	2002	Sim	Não	Não	Não	1
2	E.V.	2002	Sim	Não	Não	Não	2
3	F.L.	2002	Sim	Não	Não	Não	3
4	<i>F.O.L.</i>	<i>2002</i>	<i>Sim</i>	<i>Nacional</i>	<i>2 anos</i>	<i>Quase</i>	-
5	G.G.	2002	Sim	Regional	3 anos	Não	4
6	M.C.F.	2002	Sim	Não	Não	Não	5
7	<i>M.F.</i>	<i>2002</i>	<i>Sim</i>	<i>Internacional</i>	<i>14 anos</i>	<i>Experiente</i>	-
8	M.R.R.	2002	Sim	Não	Não	Não	6
9	S.L.	2002	Sim	Não	Não	Não	7
10	A.B.J.	2003	Sim	Regional	5 anos	Não	8
11	<i>B.A.K.</i>	<i>2003</i>	<i>Sim</i>	<i>Regional</i>	<i>6 anos</i>	<i>Quase</i>	-
12	<i>C.T.P.R.</i>	<i>2003</i>	<i>Sim</i>	<i>Nacional</i>	<i>3 anos</i>	<i>Quase</i>	-
13	C.C.	2003	Sim	Não	Não	Não	9
14	<i>C.J.C.S.</i>	<i>2003</i>	<i>Sim</i>	<i>Regional</i>	<i>6 anos</i>	<i>Quase</i>	-
15	D.R.T.	2003	Sim	Não	Não	Não	10
16	D.T.T.	2003	Sim	Não	Não	Não	11
17	<i>D.G.C.</i>	<i>2003</i>	<i>Sim</i>	<i>Internacional</i>	<i>6 anos</i>	<i>Experiente</i>	-
18	<i>F.B.</i>	<i>2003</i>	<i>Sim</i>	<i>Regional</i>	<i>8 anos</i>	<i>Quase</i>	-
19	<i>J.A.C.S.</i>	<i>2003</i>	<i>Sim</i>	<i>Internacional</i>	<i>9 anos</i>	<i>Experiente</i>	-
20	L.L.	2003	Sim	Não	Não	Não	12
21	M.R.	2003	Sim	Não	Não	Não	13
22	M.M.	2003	Sim	Não	Não	Não	14
23	<i>N.A.</i>	<i>2003</i>	<i>Sim</i>	<i>Nacional</i>	<i>10 anos</i>	<i>Experiente</i>	-
24	S.M.	2003	Sim	Regional	1 ano	Não	15
25	T.P.D.J.	2003	Sim	Regional	2 anos	Não	16
26	V.T.	2003	Sim	Não	Não	Não	17
27	A.A.B.	2004	Sim	Não	Não	Não	18
28	<i>A.R.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Nacional</i>	<i>12 anos</i>	<i>Experiente</i>	-
29	A.F.	2004	Sim	Não	Não	Não	19
30	A.M.S.	2004	Sim	Não	Não	Não	20
31	A.F.P.R.	2004	Sim	Regional	4 anos	Não	21
32	C.F.C.	2004	Sim	Não	Não	Não	22
33	D.G.	2004	Sim	Não	Não	Não	23
34	D.T.D.	2004	Sim	Regional	4 anos	Não	24
35	D.T.	2004	Sim	Não	Não	Não	25
36	D.B.S.	2004	Sim	Não	Não	Não	26
37	D.L.B.	2004	Sim	Regional	3 anos	Não	27
38	F.B.	2004	Sim	Não	Não	Não	28
39	J.G.O.	2004	Sim	Não	Não	Não	29
40	<i>J.L.C.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Nacional</i>	<i>5 anos</i>	<i>Quase</i>	-
41	<i>J.D.G.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Regional</i>	<i>7 anos</i>	<i>Quase</i>	-
42	L.S.P.	2004	Sim	Regional	3 anos	Não	30
43	M.A.M.	2004	Sim	Não	Não	Não	31
44	M.A.R.	2004	Sim	Não	Não	Não	32
45	M.S.	2004	Sim	Não	Não	Não	33
46	R.G.D.	2004	Sim	Não	Não	Não	34
47	<i>R.T.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Nacional</i>	<i>3 anos</i>	<i>Quase</i>	-
48	R.G.	2004	Sim	Não	Não	Não	35
49	<i>R.N.M.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Nacional</i>	<i>3 anos</i>	<i>Quase</i>	-
50	R.T.K.	2004	Sim	Regional	1 ano	Não	36
51	S.M.S.	2004	Sim	Não	Não	Não	37
52	<i>S.M.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Dança</i>	<i>20 anos</i>	<i>Experiente</i>	-
53	V.F.	2004	Sim	Regional	3 anos	Não	38

Obs.: destacados em *itálico* os estudantes-professores excluídos do grupo de possíveis participantes do estudo a partir da aplicação do critério.

Anexo 2

**Seleção dos participantes segundo o critério de
“experiência extracurricular com a docência anterior ao curso”**

**Seleção dos participantes segundo o critério de
“experiência extracurricular com a docência anterior ao curso”**

N° antes critério	Nome	Ano	Natação II	Local	Tempo	Experiência	N° após critério
1	E.I.O.	2002	Sim	Não	Não	Não	1
2	E.V.	2002	Sim	Não	Não	Não	2
3	F.L.	2002	Sim	Não	Não	Não	3
4	G.G.	2002	Sim	Não	Não	Não	4
5	M.C.F.	2002	Sim	Não	Não	Não	5
6	<i>M.R.R.</i>	<i>2002</i>	<i>Sim</i>	<i>Magistério</i>	<i>3 anos</i>	<i>Quase</i>	-
7	<i>S.L.</i>	<i>2002</i>	<i>Sim</i>	<i>Magistério</i>	<i>3 anos</i>	<i>Quase</i>	-
8	A.B.J.	2003	Sim	Não	Não	Não	6
9	C.C.	2003	Sim	Não	Não	Não	7
10	<i>D.R.T.</i>	<i>2003</i>	<i>Sim</i>	<i>Magistério</i>	<i>3 anos</i>	<i>Quase</i>	-
11	D.T.T.	2003	Sim	Não	Não	Não	8
12	L.L.	2003	Sim	Não	Não	Não	9
13	M.R.	2003	Sim	Não	Não	Não	10
14	<i>M.M.</i>	<i>2003</i>	<i>Sim</i>	<i>Recreação</i>	<i>menos de 1 ano</i>	<i>Quase</i>	-
15	<i>S.M.</i>	<i>2003</i>	<i>Sim</i>	<i>Academia</i>	<i>9 anos</i>	<i>Experiente</i>	-
16	T.P.D.J.	2003	Sim	Não	Não	Não	11
17	V.T.	2003	Sim	Não	Não	Não	12
18	A.A.B.	2004	Sim	Não	Não	Não	13
19	A.F.	2004	Sim	Não	Não	Não	14
20	A.M.S.	2004	Sim	Não	Não	Não	15
21	A.F.P.R.	2004	Sim	Não	Não	Não	16
22	C.F.C.	2004	Sim	Não	Não	Não	17
23	<i>D.G.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Magistério</i>	<i>6 meses</i>	<i>Quase</i>	-
24	D.T.D.	2004	Sim	Não	Não	Não	18
25	D.T.	2004	Sim	Não	Não	Não	19
26	D.B.S.	2004	Sim	Não	Não	Não	20
27	D.L.B.	2004	Sim	Não	Não	Não	21
28	F.B.	2004	Sim	Não	Não	Não	22
29	<i>J.G.O.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Magistério</i>	<i>3 anos</i>	<i>Quase</i>	-
30	L.S.P.	2004	Sim	Não	Não	Não	23
31	M.A.M.	2004	Sim	Não	Não	Não	24
32	<i>M.A.R.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Futsal</i>	<i>6 meses</i>	<i>Quase</i>	-
33	M.S.	2004	Sim	Não	Não	Não	25
34	R.G.D.	2004	Sim	Não	Não	Não	26
35	R.G.	2004	Sim	Não	Não	Não	27
36	R.T.K.	2004	Sim	Não	Não	Não	28
37	S.M.S.	2004	Sim	Não	Não	Não	29
38	V.F.	2004	Sim	Não	Não	Não	30

Obs.: destacados em *itálico* os estudantes-professores excluídos do grupo de possíveis participantes do estudo a partir da aplicação do critério.

Anexo 3

**Seleção dos participantes segundo o critério de
“experiência extracurricular com a docência durante o curso”**

**Seleção dos participantes segundo o critério de
“experiência extracurricular com a docência durante o curso”**

N° antes critério	Nome	Ano	Natação II	Local	Tempo	Experiência	N° após critério
1	<i>E.I.O.</i>	<i>2002</i>	<i>Sim</i>	<i>Escola estadual</i>	<i>1996 em diante</i>	<i>Experiente</i>	-
2	E.V.	2002	Sim	Escola particular	2000 em diante	Quase	1
3	<i>F.L.</i>	<i>2002</i>	<i>Sim</i>	<i>Natação</i>	<i>1997 em diante</i>	<i>Experiente</i>	-
4	G.G.	2002	Sim	<i>Escola municipal</i>	<i>1999 em diante</i>	<i>Experiente</i>	-
5	<i>M.C.F.</i>	<i>2002</i>	<i>Sim</i>	<i>Academia</i>	<i>1998 em diante</i>	<i>Experiente</i>	-
6	A.B.J.	2003	Sim	Academia	2000 em diante	Quase	2
7	C.C.	2003	Sim	Academia	2001 em diante	Quase	3
8	D.T.T.	2003	Sim	Academia	2000 em diante	Quase	4
9	L.L.	2003	Sim	Dança	2000 em diante	Quase	5
10	M.R.	2003	Sim	Academia	2002 em diante	Quase	6
11	<i>T.P.D.J.</i>	<i>2003</i>	<i>Sim</i>	<i>Academia</i>	<i>1999 em diante</i>	<i>Experiente</i>	-
12	<i>V.T.</i>	<i>2003</i>	<i>Sim</i>	<i>Educação infantil</i>	<i>1998 em diante</i>	<i>Experiente</i>	-
13	<i>A.A.B.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Escolinha de Futsal</i>	<i>1999 em diante</i>	<i>Experiente</i>	-
14	A.F.	2004	Sim	Terceira idade	2000 em diante	Quase	7
15	A.M.S.	2004	Sim	Ginástica laboral	2002 em diante	Não	8
16	A.F.P.R.	2004	Sim	Recreação	1999 em diante	Quase	9
17	C.F.C.	2004	Sim	Academia	2000 em diante	Quase	10
18	<i>D.T.D.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Academia</i>	<i>1999 em diante</i>	<i>Experiente</i>	-
19	<i>D.T.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Educação infantil</i>	<i>1996 em diante</i>	<i>Experiente</i>	-
20	D.B.S.	2004	Sim	Natação	2000 em diante	Quase	11
21	D.L.B.	2004	Sim	Academia	2002 em diante	Não	12
22	F.B.	2004	Sim	Não	Não	Não	13
23	<i>L.S.P.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Academia</i>	<i>1997 em diante</i>	<i>Experiente</i>	-
24	M.A.M.	2004	Sim	Dança	2001 em diante	Não	14
25	M.S.	2004	Sim	Academia	2000 em diante	Quase	15
26	R.G.D.	2004	Sim	Escolinha	2000 em diante	Quase	16
27	R.G.	2004	Sim	Escola estadual	2000 em diante	Quase	17
28	R.T.K.	2004	Sim	Escola estadual	2000 em diante	Quase	18
29	<i>S.M.S.</i>	<i>2004</i>	<i>Sim</i>	<i>Ginástica laboral</i>	<i>1999 em diante</i>	<i>Experiente</i>	-
30	V.F.	2004	Sim	Escola estadual	2002 em diante	Não	19

Obs.: destacados em *itálico* os estudantes-professores excluídos do grupo de possíveis participantes do estudo a partir da aplicação do critério.

Anexo 4

**Seleção dos participantes:
Cálculo do Desempenho no Curso**

Seleção dos participantes: cálculo do Desempenho no Curso (DC)

N°	Nome	Ano	Natação II	Nota PEES1	Nota PEES2	Média	IAA	DC
1	E.V.	2002	Sim	2,00	4,00	3,00	2,05	2,53
2	A.B.J.	2003	Sim	2,00	2,00	2,00	2,93	2,47
3	C.C.	2003	Sim	2,00	4,00	3,00	2,26	2,63
4	D.T.T.	2003	Sim	4,00	4,00	4,00	3,44	3,72
5	L.L.	2003	Sim	4,00	3,00	3,50	2,57	3,04
6	M.R.	2003	Sim	2,00	2,00	2,00	2,29	2,15
7	A.F.	2004	Sim	4,00	3,00	3,50	2,80	3,15
8	A.M.S.	2004	Sim	4,00	4,00	4,00	3,04	3,52
9	A.F.P.R.	2004	Sim	3,00	3,00	3,00	2,71	2,86
10	C.F.C.	2004	Sim	4,00	4,00	4,00	3,06	3,53
11	D.B.S.	2004	Sim	4,00	4,00	4,00	2,77	3,39
12	D.L.B.	2004	Sim	3,00	4,00	3,50	2,65	3,08
13	F.B.	2004	Sim	3,00	4,00	3,50	2,63	3,07
14	M.A.M.	2004	Sim	4,00	4,00	4,00	2,73	3,37
15	M.S.	2004	Sim	4,00	4,00	4,00	3,40	3,70
16	R.G.D.	2004	Sim	2,00	1,00	1,50	2,54	2,02
17	R.G.	2004	Sim	4,00	4,00	4,00	3,39	3,70
18	R.T.K.	2004	Sim	1,00	2,00	1,50	1,85	1,68
19	V.F.	2004	Sim	4,00	4,00	4,00	3,17	3,59

Anexo 5

**Seleção dos participantes:
Sorteio nos Três Grupos**

Seleção dos participantes: sorteio nos três grupos

N°	Nome	DC	Sorteados	%
1	R.T.K.	1,68		
2	R.G.D.	2,02		
3	M.R.	2,15	Estudo preliminar	27%
4	A.B.J.	2,47	Pesquisa	
5	E.V.	2,53		
6	C.C.	2,63		
7	A.F.P.R.	2,86		
8	L.L.	3,04	Pesquisa	
9	F.B.	3,07	Pesquisa	
10	D.L.B.	3,08		46%
11	A.F.	3,15	Pesquisa	
12	M.A.M.	3,37		
13	D.B.S.	3,39	Pesquisa	
14	A.M.S.	3,52	Pesquisa	
15	C.F.C.	3,53	Pesquisa	
16	V.F.	3,59		
17	R.G.	3,70		
18	M.S.	3,70	Pesquisa	27%
19	D.T.T.	3,72	Estudo preliminar	

Anexo 6

**Autorização do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da
Universidade de Caxias do Sul para a Realização da Pesquisa**

TIMBRE/IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Caxias do Sul, 10 de setembro de 2004.

Prof^a. Dra. Nilva Lúcia Rech Stedile

Diretora do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)

Anexo 7

**Autorização do Departamento de Educação Física da
Universidade de Caxias do Sul para a Realização da Pesquisa**

TIMBRE/IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

DECLARAÇÃO

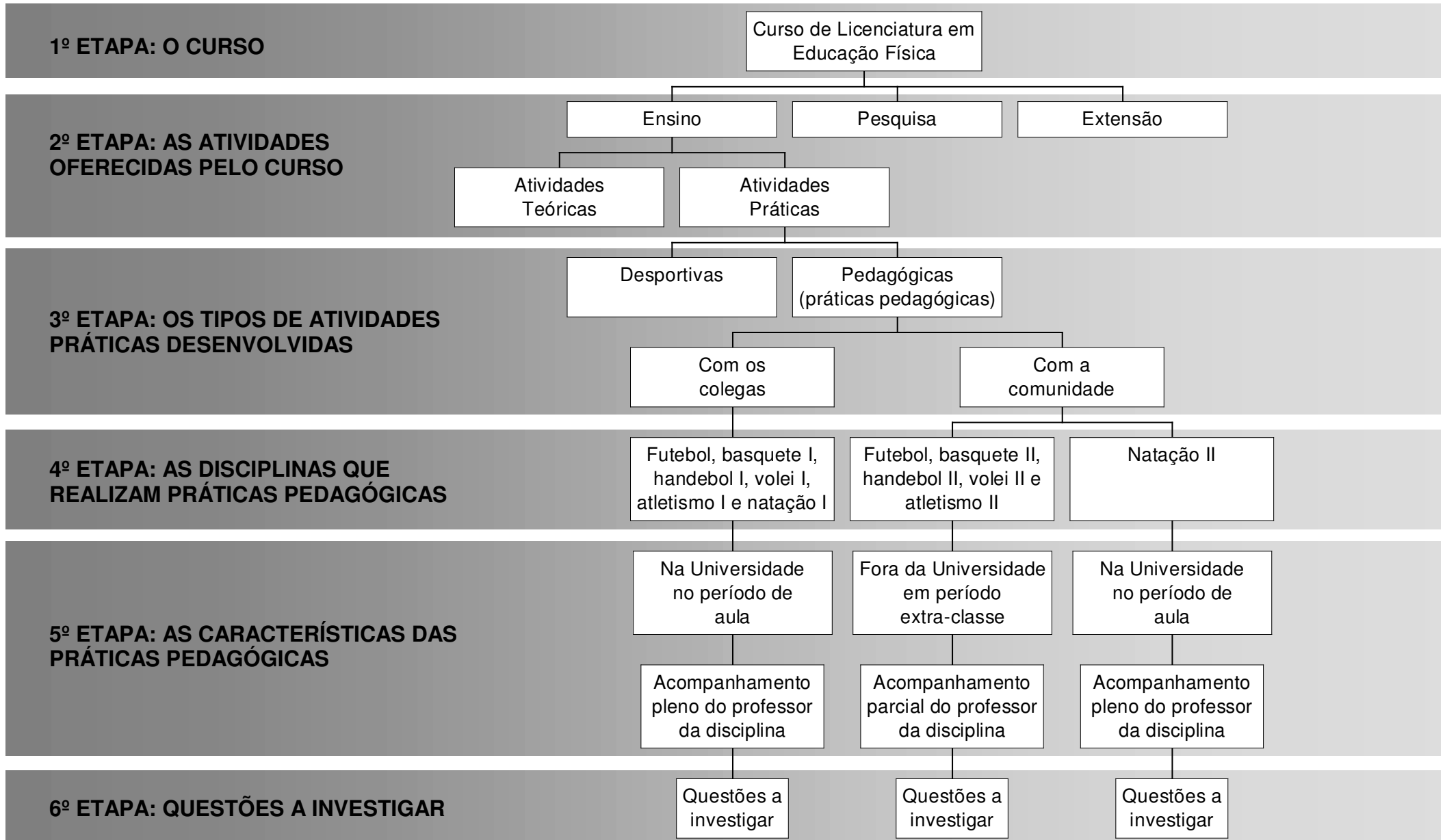
Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Caxias do Sul, 10 de setembro de 2004.

Prof. Ms. Paulo Eugênio Gedoz de Carvalho
Chefe do Departamento de Educação Física (DEFI)
Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física

Anexo 8

Guia para a estruturação dos roteiros das entrevistas



Anexo 9

Roteiro da Entrevista para os Estudantes-professores Egressos

Data: ___ / ___ / _____

Entrevista nº: ___

Egresso: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Local: _____

Horário: início: _____ término: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(estudantes-professores egressos)

1. Qual a sua opinião sobre a formação que recebeu no curso de Educação Física da UCS?
2. O que você tem a dizer sobre as atividades oferecidas pelo curso?
3. Qual foi a participação dessas atividades para a sua formação como professor?
4. Como você vê as atividades práticas realizadas durante o curso?
5. Qual a sua opinião sobre as práticas pedagógicas realizadas no curso?
6. E sobre as práticas pedagógicas, o que você tem a dizer sobre elas?
7. Qual foi a participação das práticas pedagógicas para a sua formação como professor?
8. Quais são os elementos constituintes das atividades de prática pedagógicas que, na sua opinião, mais contribuem para a sua formação como professor?
9. Dentre as práticas pedagógicas que você realizou, qual foi a que mais contribuiu para sua formação como professor?
10. O que aconteceu nessa prática pedagógicas para que você a escolhesse como a que mais contribuiu para sua formação como professor?
11. Como você vê a participação do professor da disciplina na realização das práticas pedagógicas?
12. Dar aulas para crianças contribuiu para a sua formação como professor? Por quê?
13. As práticas pedagógicas aproximaram a teoria da prática de forma a que uma favorecesse o desenvolvimento da outra? Como?
14. O que você tem a dizer sobre as práticas pedagógicas em que o estudante de Educação Física possa atuar como professor?
15. Atualmente, você sente que possui as competências pedagógicas necessárias para atuar como professor?

16. Quais foram os aspectos que contribuíram para a construção dessas competências pedagógicas?
17. Por quê? Você considera que o curso de Educação Física deveria ter proporcionado algo a mais na sua formação? O quê?
18. As atividades de prática pedagógicas atendem às necessidades para a construção das competências pedagógicas dos estudantes de Educação Física?
19. Você tem alguma sugestão para o aperfeiçoamento das atividades de prática pedagógicas, para que se tornem mais eficientes na formação dos professores de Educação Física?
20. Existe mais algum aspecto que você gostaria de abordar sobre a realização das práticas pedagógicas na formação inicial em Educação Física?
21. Existe mais algum aspecto que você gostaria de comentar sobre a sua formação inicial em Educação Física?

Anexo 10

Roteiro da Entrevista para os Professores-formadores

Data: ___ / ___ / _____

Entrevista n°: _____

Professor: _____ Disciplina: _____

Local: _____

Horário: início: _____ término: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(professores-formadores)

1. Quais foram as atividades de prática pedagógicas que você já desenvolveu com seus alunos?
2. Quais foram as atividades que você desenvolveu em suas aulas nas quais seus alunos passaram pela experiência de ministrar, de orientar exercícios, micro-aulas ou aulas propriamente ditas?
3. Quais são as práticas pedagógicas que você realiza com seus alunos atualmente?
4. Por que você não realiza mais a atividade “x”?
5. Qual o seu objetivo com a realização das atividades de prática pedagógicas com seus alunos?
6. Quais são os elementos constituintes das atividades de prática pedagógicas que, na sua opinião, mais contribuem para a formação de seus alunos como professores?
7. Quais são as dificuldades encontradas na realização de práticas pedagógicas com os alunos do curso de Educação Física?
8. Quando você planeja uma prática pedagógicas, o que você espera do seu aluno durante a realização da atividade?
9. Qual a sua opinião a respeito do contato do seu aluno com as crianças durante as práticas pedagógicas?
10. Qual a sua opinião sobre seu aluno passar para a posição de professor durante as práticas pedagógicas?
11. Como se operacionaliza a relação entre a teoria e a prática durante as atividades de prática pedagógicas?
12. Durante as práticas pedagógicas, como você vê a sua participação na formação de seus alunos?
13. Qual das três atividades de prática pedagógicas mais contribui para a formação de seus alunos como professor: (a) com os colegas, (b) com a comunidade,

realizadas em horário extraclasse, com o acompanhamento parcial do professor ou (c) com a comunidade, realizadas em horário de aula da disciplina com o acompanhamento pleno do professor? Por quê?

14. Existe mais algum aspecto que você gostaria de abordar sobre a realização das práticas pedagógicas na formação inicial em Educação Física?

Anexo 11

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) professor(a):

Considerando a Resolução no 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física**, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física desta instituição.

O objetivo deste estudo será o de identificar os elementos constituintes das atividades de prática como componente curricular que mais contribuem para a construção de competências pedagógicas de estudantes-professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul – RS.

A partir dos resultados obtidos neste estudo, os professores responsáveis pelas disciplinas práticas dos cursos de formação de professores de Educação Física, poderão planejar, organizar e implementar atividades com essas características, visando a construção das competências pedagógicas dos estudantes através das práticas pedagógicas.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento deste estudo. Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do grupo de participantes, poderá entrar em contato conosco. Se estiver de acordo em participar, podemos garantir que sua identidade será sigilosamente preservada e que as informações por você fornecidas serão utilizadas exclusivamente neste estudo, e com os objetivos mencionados anteriormente.

Desde já agradecemos a atenção dispensada e o interesse em participar deste estudo, e colocamo-nos a sua disposição para quaisquer esclarecimentos, através dos endereços eletrônicos marcon_daniel@yahoo.com.br ou juarezvn@cds.ufsc.br, ou pelos telefones (48) 234 8276 ou (54) 218 2213.

Juarez Vieira do Nascimento
(pesquisador responsável)

Daniel Marcon
(pesquisador principal)

Eu, _____,
declaro estar plenamente esclarecido(a) e **concordo voluntariamente** em participar da pesquisa intitulada: **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física**. Declaro ainda, estar ciente de que minhas informações serão utilizadas para a construção deste estudo.

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

Anexo 12

Tempo de Transcrição e Características das Entrevistas

TEMPO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS					
Estudantes-professores					
Nº	Nome	Data da entrevista	Local da entrevista	Duração da entrevista	Tempo para transcrição
1.	Ana	16/09/2004	Local de trabalho	55 minutos	6 horas
2.	Bianca	17/09/2004	Vila Olímpica - UCS	35 minutos	3 horas e 40 minutos
3.	Camila	14/12/2004	Vila Olímpica - UCS	29 minutos	2 horas e 44 minutos
4.	Débora	17/12/2004	Biblioteca Central - UCS	52 minutos	3 horas e 40 minutos
5.	Eduarda	17/12/2004	Vila Olímpica - UCS	35 minutos	3 horas e 30 minutos
6.	Fernanda	18/12/2004	Residência entrevistada	45 minutos	4 horas e 7 minutos
7.	Gabriela	20/12/2004	Residência entrevistada	33 minutos	3 horas e 8 minutos
8.	Hugo	20/12/2004	Residência entrevistado	32 minutos	2 horas e 14 minutos
9.	Inês	22/12/2004	Vila Olímpica - UCS	33 minutos	2 horas e 35 minutos
10.	Janaina	23/12/2004	Vila Olímpica - UCS	29 minutos	2 horas e 16 minutos
Tempo total (entrevistas com estudantes-professores)				6 horas e 18 minutos	33 horas e 54 minutos
Professores formadores					
1.	André	14/09/2004	Vila Olímpica - UCS	60 minutos	6 horas
2.	Bruno	15/09/2004	Vila Olímpica - UCS	45 minutos	5 horas e 30 minutos
3.	Celso	13/12/2004	Vila Olímpica - UCS	30 minutos	3 horas e 18 minutos
4.	Dalva	13/12/2004	Vila Olímpica - UCS	37 minutos	3 horas e 5 minutos
5.	Érico	13/12/2004	Vila Olímpica - UCS	41 minutos	3 horas e 17 minutos
6.	Fábio	14/12/2004	Vila Olímpica - UCS	45 minutos	4 horas e 28 minutos
7.	Gilberto	15/12/2004	Vila Olímpica - UCS	30 minutos	2 horas e 59 minutos
8.	Humberto	15/12/2004	Vila Olímpica - UCS	51 minutos	3 horas e 57 minutos
9.	Isabel	17/12/2004	Vila Olímpica - UCS	54 minutos	4 horas e 10 minutos
10.	Juliano	17/12/2004	Vila Olímpica - UCS	47 minutos	2 horas e 11 minutos
Tempo total (entrevistas com professores-formadores)				7 horas e 20 minutos	38 horas e 45 minutos
Tempo total com entrevistas e transcrições				13 horas e 38 minutos	72 horas e 39 minutos

Anexo 13

**Transcrição da Entrevista com a Estudante-professora Ana
(16/09/2004)**

ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES-PROFESSORES

ENTREVISTA Nº 1

DATA: 16/09/2004

ESTUDANTE-PROFESSORA: Ana

SEXO: Feminino

IDADE: 21 anos

LOCAL: Escritório, academia de musculação

HORÁRIO: início: 16:20

término: 17:15

TEMPO TOTAL PARA A TRANSCRIÇÃO: 6 horas

LEGENDA:

PP = Práticas pedagógicas

Perguntas:

Informações contextualizadas
Informações contextualizadas

Informações descontextualizadas

P: Qual a sua opinião sobre a formação que você recebeu no Curso de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul?

E: Ao meu ver assim, o curso, ele atende bem uma demanda generalista. Se tu for pensar em especificidade de áreas, fica bem complicado, é bem superficial. Mas se tu for pensar num âmbito mais generalista, que tinha que atender licenciatura, tinha que atender a parte de fisiologia. Enfim, eu acho que atende bem, muito embora ele deixou, e deixa ainda de lado ginástica laboral, essas outras áreas um pouco emergentes, que a Educação Física também está abraçando, esportes na natureza, que a gente nem falou. Mas aquilo assim, o básico que a gente conhece da Educação Física, eu acho que foi bom, mesmo assim, até da pesquisa que eu fiz, muito que eu vi, e que eu percebi também, observando meus colegas, desde que eu entrei no curso, e entrevistando depois os que saíram, tudo depende da postura que tu tem durante o curso, o que tu quer. Quem entra querendo atuar em escola, não dá muita bola para a outra parte de anatomia, fisiologia. Quem quer atuar em acadêmica acha o curso horrível. Por que, na verdade, os PEES's para eles não têm sentido, os estágios, essas coisas assim. Então..., ao meu ver, pra mim, na minha formação, ele foi bom, ele teve..., eu me senti assim... por que ele teve assim..., eu procurei usufruir de tudo que ele podia oferecer, de contato com professores, o que tinha de livros na biblioteca. A gente se queixa que têm poucos, mas a gente não lê nem um terço do que tem né! Então assim, claro que tem muito a melhorar, mas é o que eu sempre disse, a gente não aproveita nem quarenta por cento do curso. Como é que a gente vai reclamar dos outros sessenta que a gente nem usa? Então assim..., tem gente que até critica a minha opinião, que eu defendo o curso. Mas eu não acho que é assim. Eu acho que se tu entra para aproveitar o curso, ele é bom. Claro que tem um monte de falhas, na parte de tu experenciar o dar aula, no sentido do PEES, tu não tem tempo de raciocinar muito com o que tu fez. Tu foi lá, deu aula, tu até volta e discute na supervisão. Mas tu está mais pensando no outro PEES, na prática de pesquisa, mais em alguma disciplina, e mais na formatura. Então, tu não consegue dar toda a atenção. Isso que a maioria das pessoas trabalha e trabalha bastante.

Outros

Planejamento e reflexão da teoria na prática

Por que é a realidade que a gente tem aqui na cidade, das pessoas trabalharem durante o curso. E isso influencia bastante, por que eles não dão muita bola para o estudo. Se tu for ver, a maioria dos acadêmicos, eles preferem trabalhar, pegar menos disciplinas, e trabalhar, e até se matar trabalhando. A maioria até chega atrasado na aula, ou sai antes, por causa do trabalho! Que é a realidade que a gente tem aqui em Caxias, que em outras universidades, em federais, tu não vai ter, esse porém do trabalho. Mas assim, na minha visão, ele tem uma boa, ele dá uma boa formação, sabe? Ele melhorou bastante desde que eu..., dos quatro anos que..., no primeiro ano até o último, eu vi a melhora dele, não na estrutura da UCS, que sempre foi legal, mas nos professores. A gente viu, do segundo ano para frente, aquela busca pela pesquisa, aquela correria que teve, que o pessoal teve que fazer mestrado. Isso ajudou um monte, sabe? Os incentivos para os acadêmicos pesquisarem, hoje a gente já vê essa diferença. Na própria aula, cobrando mais dos alunos, as primeiras disciplinas que eu peguei, quase não precisava fazer muita coisa, não tinha muito trabalho. Tu até ficava até dez para as onze, mas era aquele ficar, que tu perdia quarenta minutos de intervalo, tu começava oito e dez. Depois não, depois assim, em algumas aulas, em algumas disciplinas tu tinha impressão até que os professores estavam sendo vigiados, sabe? Mas melhorou a qualidade, melhorou... Eu vejo assim, que quando começou não era muito bom, mas eu vi um progresso no curso, sabe, nesses quatro anos.

P: Tentando aprofundar um pouquinho mais nas atividades que o curso oferece...

E: Sim.

P: O que você tem a dizer sobre essas atividades que o curso oferece, qual a sua opinião a respeito delas?

E: O que eu posso te dizer. É das escolinhas..., das escolinhas não, das..., é como se fossem escolinhas, que a gente treinava as pessoas. É essa atividade que tu fala? Por exemplo, na disciplina de basquete a gente ia...

P: Pode ser.

E: Ficava com o pessoal?

P: Pode ser uma das atividades.

E: É. Então, essas atividades extras, um pouco assim, que eu posso dizer, existia..., teve algumas vezes que a gente ia, por exemplo, um sábado por semestre, em atletismo, a gente ia dar uma aula para as crianças. Não adiantava muita coisa. Por que ia mais no improviso. Tu não tinha... Era ótimo, mas tu tinha uma experiência muito pequena, assim, quase que nula, por que tu tem aquela experiência do improviso, tu não tem aquela experiência da prática, mas vê como é que tu fez lá no dia, que tu falou né. Então, é válido, mas é um tipo de atividade. Outro tipo era aquele que a gente ia, por exemplo, as

Outros

PP c/ a comunidade

Planejamento e acompanhamento das PP c/ comunidade

aulas de basquete e as de vôlei, a gente ia toda a semana, até duas vezes por semana, ensinava eles, aí tu até acompanhava o progresso, quem queria acompanhar, quem queria dar aula mesmo, tu conseguia ver a diferença, ou pensar um pouco o que podia ter sido diferente. Tu conseguia refletir, ter um processo de ensino. Aí é outro tipo de experiência. E até a do vôlei, tu ainda tinha a supervisão, de que o professor, ou o monitor, na época, ia até o lugar. Então, ele tinha a visão dele, que é legal. Por que uma coisa era tu dar aula, tua experiência de dar aula. Tu até pode chegar e contar para o professor. Mas número um: tu vai esconder um pouco do que deu errado por que tu acha que ele vai te descontar nota. Tu tem aquilo, não adianta. Então com o monitor, ou ele indo lá, é uma visão de uma outra pessoa com experiência, que é uma coisa que falta, a pessoa com experiência ir lá olhar. A gente só vai ter isso lá no PEES, lá no fim. Então, a primeira experiência é essa de um dia, que é um tipo, que é o improvisado ali..., não sei se tem muito..., tem pra ti não ficar pensando como é que é, aquilo. Tu bola o plano de aula na tua cabeça. Que nem acontecia muitas vezes, a gente bolava o plano de aula, que não era dada. Outra eram essas escolinhas, que eu chamo de escolinhas, que a gente meio que ia lá e ensinava. E depois num dia específico apresentava. Enfim, tirava um pouco o caráter do ver o progresso da criança por que tu ia lá e todo mundo queria que seus alunos jogassem bem para mostrar que ensinou bem, e, enfim, para o professor ver e dizer: – ah, se eles tão jogando bem, então quer dizer que a pessoa ensinou bem. E não é assim, depende o nível que tu pegou a criança. Por isso que era legal ter alguém de fora. O PEES, que eu conto como atividade extra, que também..., o PEES é o que mais ajuda, na verdade, na prática. Tu vai lá na escola, tu..., aquela parte de conhecer a realidade da escola antes, e dois, três... Por que assim, eu tive muita diferença, por que o PEES 1 eu fui antes, e fiz os dois juntos, no mesmo semestre. Graças a Deus. Por que se eu tivesse feito PEES 2, por exemplo, antes, seria um desastre. No PEES 1 a gente aí, conhecia a realidade da escola, conhecia os diretores, a professora... Tu ia duas três vezes antes lá só para se ambientar ao lugar. Ia ver o material que tinha. O PEES 2 não, a gente foi mais direto, foi mais largado, assim. Por que eu fiz o PEES 2 com o CETEC, né. Então, as escolas de segundo grau, eu acho que elas... A minha turma, que fez PEES 2, não teve muito contato antes. Teve que chegar lá e mais..., não teve toda uma preparação, até por que era uma característica da profe. Ela tem mais essa coisa de acompanhar, parece meio que uma mãe, ela fica acompanhando, então isso ajudou. Uma coisa que eu senti falta, e que nos outros cursos têm, são palestras, mais palestras. Agora a gente começou. Teve algumas aulas inaugurais quando eu estava no

Contato com a comunidade e reflexão sobre a prática nas PP

Acompanhamento das PP c/ a comunidade

Planejamento e realização das PP c/ comunidade

Aplicação prática de aulas c/ comunidade

Atividade de encerramento como avaliação das PP c/ comunidade

Acompanhamento do professor

Conhecer a realidade antes da intervenção, antes da PP

Primeiro contato com a realidade

Acompanhamento do professor formador

curso, duas três. Mas era mais coisas co CREF, enfim. E agora, com a semana acadêmica, que no ano passado eu participei, eu acho..., foi assim muito..., contribuiu bastante sabe? Por que tu vê as outras pessoas pesquisando, o que eles aprenderam, o que eles fizeram, tu conhece mais o trabalho deles. Tu acaba te aproximando mais de uma troca, que eu digo mais útil, não só aquela conversa de bar, mas uma troca de conhecimentos. Então, e o que começou no último ano, foram as pesquisas, que eu vejo como atividades do curso, assim. São essas coisas que eu... E da disciplina da natação, que a gente fazia no horário da aula. Aí eu conto como aula, eu entendo isso como aula, não como uma atividade. Para mim, sé é atividade o que é fora, sabe?

P: E com relação a todas essas práticas, e essas atividades que tu estava falando, mais especificamente sobre as atividades de prática pedagógica, qual foi a contribuição, de que forma elas contribuíram para a tua formação enquanto professora?

E: Olha... Elas contribuíram, no primeiro sentido, que nem eu falei, de não imaginar como as coisas iam ser. E tu ir lá e fazer. Por que a gente passou muito..., alguns semestres fazendo algumas disciplinas, que a gente imaginava como é que era, né. Por exemplo, eu fiz Educação Física na primeira e na segunda infância. Foi ótima a disciplina, mas eu não conseguia saber como é que era ir lá e ter uma experiência com as crianças, por que eu trabalho com academia, não tinha com criança. Então, por exemplo, serviu para isso. Primeiro lugar, pra gente ver o que que uma criança faz na aula, como é que é isso. Segundo, serviu para eu estruturar um plano de aula, um plano de ensino, traçando objetivos, que que dá tempo, que que não dá tempo para fazer? Por exemplo, eu não vou desenvolver coordenação motora em seis meses. Isso é uma coisa... a anos, a longo prazo. Não são em quatro aulas. A gente..., é uma forma que a gente escreve que a gente acaba entendendo dessa forma, que foi uma coisa bem significativa pra mim, assim. O que para mim foi mais importante, além desse contato com as crianças, foi que eu pude assim..., tipo, rever a minha prática, sabe? Mais do que com as crianças, por que as crianças, se tu prepara uma boa aula, ta ótimo para elas, assim..., que quero dizer assim, eu não vou estar sendo injusta com as crianças. Eu preparava uma boa aula e elas participavam, ou não. E aí tu tentava ver o que que tinha. Mas o que mais foi importante nessas atividades foi a reflexão sobre a prática, pra mim. Mais do que conhecer criança, ver a atividade, ver tempo de aula, ver objetivo, foi a reflexão. Por exemplo. Eu chegava em casa da aula, e já fazia o memorial, o memorial descritivo. Que eu acho a parte mais fundamental do estágio é o memorial, quase mais do que a aula. Eu fazendo o memorial, e botava tudo que tinha acontecido, que que eu achava, o que que..., e depois eu lia esse memorial.

Outros

PP c/ comunidade em horário de aula

Sem contato inicialmente, imaginando como seria a realidade

Contato direto com crianças

Planejamento e objetivos das PP c/ comunidade

Reflexão sobre a própria prática através das PP c/ comunidade

Reflexão sobre a prática através do memorial descritivo

Então isso..., e eu já fazia, junto com o memorial, o que que eu poderia mudar para a semana que vem, em mim e na aula, como eu poderia agir diferente com tal criança, com tal comportamento, o que que eu poderia fazer. Por que quando acontece pela primeira vez, tu tem uma reação..., ah, é aquela coisa mais intuitiva. Só que o nosso problema, é que a gente leva o intuitivo e torna uma prática, e eu não sei se isso é o melhor. Então, essas práticas, para mim, o mais importante foram os memoriais, o que me trouxe, sabe? Foi a reflexão, de olhar o que que eu fiz, então foi o que mais contribuiu, a reflexão.

P: Essas práticas, tu te refere às práticas de uma maneira geral...

E: As práticas de ensino.

P: Incluindo tanto as práticas de ensino no Estágio Supervisionado, quanto as práticas pedagógicas realizadas como essas escolinhas, que tu citou?

E: Sim, é.

P: Isso acontecia nessas duas situações, ou tu estas te referindo só ao PEES?

E: Acontecia nas duas, mas para mim foi mais significativo no PEES, por que era mais exigido no PEES. Nas outras escolinhas a gente tinha só que descrever os exercícios que a gente dava, e como é que tinha sido a aula, início, aquecimento..., e contar rapidamente como é que foi. Não dava ênfase na reflexão. Mas lá ela também acontecia. Mas foi no PEES que eu aprofundi, que a reflexão ficou bem clara.

P: Tentando focar especificamente essas atividades, que tu chamou de escolinhas, excetuando os PEES.

E: Tá.

P: O que acontecia dentro dessas atividades que tu considera que contribuíram, que colaboraram, que foram importantes para a tua formação?

E: ...

P: Você tinha citado o contato com as crianças, e você tinha citado a reflexão a respeito da aula, que isso acontecia com mais ênfase no PEES.

E: No PEES, sim. Uma coisa assim, que acontecia no caso específico da natação. Como o professor, no caso tu né, como tu tava lá, e a gente dava até em dupla isso, as aulas, a gente cresceu mais com isso, por que uma..., por que toda a turma estava lá. Por que a gente terminava a aula e já falava sobre ela. Era uma coisa muito objetiva, muito clara, sabe? Era..., tu estabelecia uma meta, tu cumpria teu objetivo. Era muito assim..., muito claro as coisas. E com a presença do professor. É como eu falei, ia o professor lá de fora, tu tinha uma outra visão. E na natação isso sempre acontecia. Por exemplo, vôlei, eu até tinha uma noção de alguma coisa. Mas natação, nunca, nem nadava, quanto mais ensinar alguém a nadar. Então, além de ser uma visão de fora, no caso da natação era uma segurança,

Ação-reflexão-ação,
relação teoria e
prática

Reflexão sobre a
prática através do
memorial descritivo

Falta de reflexão sobre
a prática nas PP c/
comunidade

Acompanhamento do
professor

**Participação dos
colegas**

Reflexão sobre a
prática

Planejamento

Acompanhamento do
professor

por que tu tinha..., ou, no caso tu, ou até..., tinha um monte de colegas que já trabalhavam com natação. Então tu pedia uma dica, tu pedia: – olha para mim, vê o que..., o que que tá errado, o que que eu poderia falar melhor. Então isso contribuiu, sabe? O fato de o professor estar presente lá, ou de ter algum outro..., de ter uma visão de fora. Isso foi muito..., foi bem importante. O contato com as crianças, contribuiu, claro. Por que elas têm reações inesperadas. Não são aquelas coisas quadradinhas que a gente coloca no plano e que elas vão fazer, que tu imagine. Então, cada uma tem uma reação. Às vezes, nossa, tu dá uma aula maravilhosa, que elas adoraram, que elas conseguiram fazer. Outro dia tu não dá, então..., sabe..., isso é importante, por que..., até pra ti ver que não é sempre uma maravilha, e também não é sempre ruim. Então, essas coisas que foram importantes. E o fato assim, de tu pegar coisas da teoria e ver se na prática dava certo. No sentido assim. Tu pega exercícios, de “Mil exercícios de vôlei”, pegava o livro lá. Aí tu ia lá e via se esses mil exercícios davam certo. Então era mais ou menos por aí. E também, eu aplicava bastante coisas que eu aprendia na aula, no caso do basquete, do vôlei. Educativos que os professores ensinavam. Até por que tu não tinha muito tempo, não precisava ficar inventando muita coisa. Então tu via, se aquele básico dava certo, a partir daquilo tu podia criar, uma coisa diferente.

P: Uma das práticas, que eu gostaria de ouvir a tua opinião, é sobre a última prática, que tu estás se referindo, que é onde os acadêmicos ministram aulas para seus colegas também acadêmicos. Gostaria que tu falasse um pouquinho a respeito da tua opinião sobre essa atividade.

E: Ela é válida até certo ponto. Ela é válida mas é ultrapassada já, por que eu tive as duas experiências. Por que, na nossa..., no curso, acontece de muita gente já ter história como atleta, então acontecem duas coisas. Ou a pessoa que passa é uma pessoa já bem, por dentro do esporte, então ela dá uma aula boa, que os que têm mais facilidade conseguem fazer, e os que têm menos não, mas vão fazer do mesmo jeito. Ou tu pega uma pessoa que tem dificuldade, dá uma aula mais simples, enfim. Mas mesmo assim, tu fica deficiente, no sentido que todo mundo pratica. São um ou dois que te dificuldade, todos têm alguma aptidão. Se pelo menos tu não sabe arremessar a bola, tu tem condicionamento físico para correr na quadra. Alguma coisa tu tem. Então..., ela é boa por que tu foi ali e..., tu viu como foi uma aula que deu certo. Mas, tu não..., não dá para tu transferir para uma coisa de criança, para criança. Tu pode transferir até para um, assim, se for dar aula para pessoas de dezoito, vinte anos, até serve a experiência mas com a criança é diferente. Por que o nível é bem menor. O nível, assim, que eu quero dizer, tu tem que mastigar mais, o rendimento é menor, o teu desgaste em ensinar é muito maior,

Acompanhamento do professor e dos colegas

Imprevisibilidade do contato com as crianças

Relação teoria e prática

Estratégias de ensino

PP c/ colegas descontextualizadas da realidade

por que, todo mundo vai fazer para que a aula acabe logo para ir embora, ou para passar para a próxima coisa. Mas, com a criança não, ela não tem pressa, então, quando tu vai dar aula para a criança, parece que aquilo não rende. Tu tem a impressão que dar aula para criança é ruim. Mas a verdade é que é outra coisa, é diferente tu dar aula para os teus colegas e tu dar aula para crianças. Eu acredito que basicamente é isso, teu colega sempre vai fazer a tua aula. Até, eu falo, assim, da minha opinião, mas como eu fiz aquela pesquisa que eu entrevistei uns oito professores, eu tenho muito da opinião deles junto com a minha, sabe? Então, eu falo a minha, mas eu acabo..., está meio contaminada. Mas é verdade, por que é assim, daí eu fico pensando o que eu acho e o que as outras pessoas também falaram, sabe, que mudou bastante a minha opinião. Mas é..., são coisas que todo mundo acabou falando, que dar aula para colega é assim, de que todo mundo faz.

P: Continuando a análise sobre essas escolinhas, essas práticas pedagógicas, qual delas tu acha que mais contribuiu para a tua formação como professora?

E: Foi a da natação.

P: O que foi que aconteceu nessa atividade, nessa prática, que tu acha que foi fundamental...

E: O que, assim, de diferente sobre as dos outros. Foi assim. Estar sendo feito na hora da aula. Por que assim, a gente começava um mês antes a aula, aprendia o básico sobre o ensino, sobre as aulas iniciais do nado costas, por exemplo, e daí umas três semanas que as crianças começaram com a gente. Então... Ah, primeiro a gente aprendeu a ambientação ao meio líquido, e tal. Então a gente foi, aprendeu isso numa aula, respondeu questões, fez..., e na outra aula também. A gente sempre revia. E dali umas três semanas que as crianças chegaram. Então a gente se ambientou com as crianças, e a gente deu essa primeira aula. Nesse meio tempo, tu ia aprendendo sobre o próximo passo com as crianças, e ia discutindo em aula e..., tu até aprendia uma certa receita, pode dizer, uma série de educativos, que eu vejo como bom no início, por que se tu não tem noção, tu vai criar o quê? Pode criar depois, assim, então, o que contribuía era isso, a gente via a teoria, de uma forma bem simples, tu discutia ela, dali umas três semanas tu aplicava. Aí, depois que as crianças vieram, era mais, assim, de uma aula para outra, não lembro direito. Então isso era uma coisa importante, que a gente recém tinha visto aquela teoria, e a gente via a teoria já pensando na prática. A gente já sabia que as crianças iam vir e a gente já sabia que a gente ia ter que dar conta de ensinar isso. E aí era que a gente dava aula para os colegas. A gente deu aula para os colegas antes. Aí, foi um horror! Nossa! Por que, imagina, tu ensinar um colega teu, enorme, que já sabe nadar, ensinar a fazer

PP c/ comunidade no horário de aula

Relação teoria e prática

PP c/ colegas

ambientação ao meio líquido. Tu tem que ter até muita desinibição! A maioria das pessoas não conseguia fazer, por que tu vai dizer para a pessoa: – solta o ar, prende, tu vai ter que segurar a pessoa. É diferente do que tu pegar a criança. Então, agora em me lembrei que a gente fez um..., não tinha me lembrado antes, tinha associado só com outras disciplinas. Então, tinha, a gente passava por essa experiência do colega, que pra mim foi, no meu caso assim, não serviu muito, sabe? Adiantava quando eles vinham me ensinar, que daí eu aprendia um pouquinho a nadar. Mas eu não conseguia ensinar para eles por que eu achava assim; bah, mas eu sei menos, eu não vou ensinar. Então tá. **O primeiro ponto é que a gente via a teoria pensando na prática. O segundo ponto: a gente tinha a prática com os colegas, aí depois vinham as crianças. Aí a gente dava aula para as crianças, e logo depois dos quarenta minutos de aula delas, elas saíam da piscina, a gente sentava ao redor e discutia todo mundo junto, sobre o que cada um falava. Então, isso também era importante, por que tu escutava as coisas dos outros. E quando tu via que os outros tinham dificuldades, tu te sentia melhor para falar as tuas, por que a gente tem muito isso, no curso, e não sei se nos outros são assim. Mas ali, assim, como a gente é um curso de Educação Física, parece que não pode ter muita dificuldade em perguntar, em ensinar, então. Até por que, tinha gente que era atleta, ou que já dava aula fazia tempo, então tu, né, tu tinha meio que receio. Mas aí tu via que as pessoas tinham dúvidas, e até..., bem..., tu achava, dúvidas que pra ti são facilidades, né. Então isso era importante. A gente discutia isso, depois da aula, e ainda, depois ainda, se tinha, às vezes eu tinha vergonha de falar na frente da turma, eu ia falar contigo, no caso. E aí eu falava mais específico. **Mas esse espaço de abrir pra questionamentos é importante por que daí, tu pelo menos, tu estava vendo as dúvidas, mesmo que tu não perguntasse, tu ia perguntar depois. Mas estimulava a gente a tentar melhorar. E a presença do professor lá. Então sempre com o professor lá olhando, passando do lado, ele também tava olhando teu aluno. Então isso te obrigava a olhar bem o teu aluno. Mesmo quando tu tava cansado, não importava. Tu olhava com mais atenção. Tu procurava melhor, por exemplo, nos livros, tu lia mais. Por exemplo, eu lia bastante sobre correção, o que que eu poderia corrigir, perguntava para mais pessoas, por que eu sabia que na aula seguinte, eu teria que dar conta de ter um educativo para isso. Até por que, a gente fazia o plano de aula, e logo depois da aula a gente escrevia a dificuldade, o que que a gente pensava, sobre a dificuldade. Quanto a isso, eu não conseguia fazer muito bem, por que eu não tinha resposta. Eu tinha um... Eu não sabia o que fazer. Então eu precisaria de um tempo até a outra aula, por que daí eu ia procurar num livro ou ia perguntar para alguém. Mas mesmo assim tu já te programava****

PP c/ colegas

Relação teoria e prática

PP c/ colegas

Reflexão sobre a ação nas PP c/ comunidade

Participação do professor

Reflexão sobre a prática com debate entre colegas

Participação do professor

Relação teoria e prática

Reflexão sobre a prática

Solução de situações problema práticos com auxílio da teoria

para pensar como é que tu poderia solucionar aquele problema. Então, são esses pontos os básicos: a teoria pensando na prática, aí tu vai para a prática, aí tu reflete na prática, tu tira a dúvida, aí tem o professor ali sempre supervisionando, isso é essencial, por que..., é e não é que tu precisa de alguém para cuidar sabe, assim, para meio que vigiar. Mas isso dá mais seriedade, parece que a pessoa: – não, eu realmente tenho que acompanhar, e tu vê se a pessoa está realmente acompanhando. Por que nos outros, ele não sabia quem era o Jéferson, por exemplo, estou citando um aluno chamado Jéferson. Que eu dizia: – ah, o Jéferson tem essa dificuldade. – Uma coisa era eu falar que ele tinha. Outra coisa era, na disciplina, ele ver que o Jéferson tem a dificuldade na braçada. Ele tá vendo essa dificuldade. Pode ser que não seja a mesma coisa que eu esteja. Eu lembro em uma aula, que eu achava que o problema era na braçada, e na verdade era no quadril. Então é outra..., é diferente.

P: Tentando falar um pouquinho mais sobre o envolvimento do professor, já que tu chegou a esse ponto, das outras atividades, então. Tu já falou bastante sobre o envolvimento do professor na atividade de nataação. Tenta aprofundar um pouquinho mais como tu vê a participação do professor nas outras atividades, e como tu acha que poderia ser a participação do professor nessas outras práticas pedagógicas.

E: Deixa eu ver... Poderia ser mais presente e comprometida. Mas assim..., no sentido assim... Com a metodologia que eles usam, é realmente isso que eles têm que fazer, não tem muito a mais que fazer, de tu, fora do horário de aula, dar uma aula para as crianças. Ele vai ler os teus memoriais. Então é mais ou menos por aí. Ele não está vendo a criança. **Mas o que ele poderia fazer a mais era... É que nem eu falei do PEES, uma coisa que ele poderia fazer é incentivar que tu faça um memorial refletindo sobre a tua aula, contando como é que ela foi, e desse ênfase em dizer assim: qual foi o problema? Qual foi a dificuldade que tu sentiu no teu aluno? No espaço físico? Na bola? Entende? Que ele se envolvesse. O fato de estar presente no lugar, tu se envolve mais. E como os professores não estavam presentes com a gente lá, eles não conheciam a estrutura da escola. Uma coisa é tu dizer: tem quatro bolas. Outra coisa é ele ir lá ver: tem quatro bolas, a rede é assim. Ele até sabe do problema, mas ele não consegue se envolver. E eu acho que não é falta de vontade. É uma questão, assim, é uma metodologia. Claro, ele pode querer saber: bah, mas como é que isso, como é que é essa quadra, ele pode se envolver mais, pode. Mas eu acho que não é só uma questão de falta de vontade, é uma questão de como ele desenhou que ia ser, sabe? O acompanhamento dele. Por que a gente faz assim. Tinha que fazer o plano de aula, e contar como é que foi a aula. Mas não pensar como foi a aula.**

Elementos
constituintes que
contribuem

Participação e
acompanhamento do
professor

Participação do
professor nas PP c/
comunidade

Memorial refletindo a
própria prática

Envolvimento do
professor para
conhecer a realidade e
poder orientar

Contar como foi a aula, entende? Assim: – cheguei, dei esse exercício, esse e esse deu certo, esse durou menos tempo... Mas por que que durou menos tempo? Por que que durou mais? Aprofundar um pouco mais. Mesmo que seja a mesma metodologia. Então, o que eles poderia fazer é o envolvimento maior, no sentido de querer saber mais sobre essa aula, e querer desconstruir a aula com o aluno, eu digo destruir a aula, sabe? A aula foi ótima?

Não, não foi. Então, isso que falta.P: Atualmente, tu sente que possui as competências pedagógicas necessárias para atuar como professora?

E: Olha. Hoje, depois de formada. Formada que eu digo, feito PEES, eu me sinto. Antes de fazer não. Por que eles realmente foram importantes, no sentido de refletir, de voltar atrás, de ver como é uma escola. **Por que antes era muito no imaginário. De tu saber que existiam as leis, mas... sabe? Eu me sinto preparada no sentido assim oh. Por que eu fui muito atrás disso, até pelo meu trabalho de conclusão, o final, é para o trabalho final, que eu ia visitar as escolas, conversar com um monte de professores lá. Por que quando eu fiz as disciplinas, aquelas que ninguém vai para a aula, sabe? De estrutura e funcionamento, eu lia as leis mesmo, sabe? Então, por ali sim, eu me sinto assim..., eu me sinto..., que eu teria coragem de largar o meu currículo em uma escola. Em academias, também, por que eu sempre trabalhei com isso. Mas se fosse só pelas competências trabalhadas pelo curso, que eu tive formação generalista, acho que eu tenho que falar sobre ela, não, eu não teria como trabalhar numa academia, por exemplo. Por que a nossa fisiologia é muito fraca, a nossa anatomia é horrível. A gente tem muito aquele preconceito, e essa opinião não é só minha, mas de todos que eu fiz a pesquisa comigo. Mas é bem isso, assim. A gente não tem muitas coisas... Ela é muito distante, sabe, Da nossa prática, tu não consegue relacionar, assim, tu não consegue relacionar só com aquilo que tu escuta na aula. Tu tem que ler, tu tem que ir atrás, tu tem que ir em busca, aí tu consegue relacionar, aí tu aproveita bem as tuas disciplinas. Então assim, eu me sinto preparada, com uma base muito boa. Pelo que o curso me ofereceu, no currículo dele, nas disciplinas, e no que ele me ofereceu extra, isso que eu digo, que é o currículo oculto, que eles chamam, no sentido de me fazerem ir atrás, ir buscar, e ler, sabe? Eu sempre tive isso. Mas os professores sempre incentivaram, desde que eu entrei no curso, não só a mim. A todos. Eu me lembro, quando eu comecei, a moda do curso era o texto, contexto e paratexto. Todo mundo dava aquilo. Mas era importante, foi importante para começar. Acho até que para os professores aquilo foi um estágio inicial, até para eles, do texto, contexto e paratexto. Eu não agüentava mais! E para os alunos também. Eu tava entrando na faculdade, eu precisava**

Reflexão crítica a partir da prática

Construção das competências pedagógicas a partir do PEES

Formação generalista e descontextualizada da realidade

Envolvimento do estudante-professor na sua formação

Participação dos professores

Outros

do texto, contexto e paratexto. E depois foi indo, foi evoluindo..., acabei me envolvendo com pesquisa, enfim. Mas acredito que sim. Pelo currículo do curso, sim. Bem básico. Ele me deu a base, a linha. E pelo..., quero dizer assim, quando eu digo currículo do curso, eu digo pelos meus relacionamentos que eu tive dentro do curso. Todos os incentivos que eu recebi foram muito importantes, de professores, de colegas, de... Então isso é importante, por que a pessoa vai atrás, e faz valer mais o curso.

P: Então, basicamente, pelo que tu deu de entender, foi algo de ti, pelo teu envolvimento que foi determinante...

E: Sim.

P: Foi?

E: O que influenciou no meu envolvimento foi o incentivo que eu recebi. Foram professores comprometidos que eu trabalhei. Por que é outra coisa, né. Mas eu tive muitos colegas que também tiveram professores comprometidos, mas eles tinham outro foco. Eu não posso dizer que eles não eram bons alunos. Eles tinham..., de repente eles estavam preocupados com o trabalho. Eu quero dizer assim, que o meu foco na faculdade, foi aproveitar a faculdade. Então eu..., quero dizer assim, que dependeu de mim por que eu tinha um foco, que era aproveitar a formação generalista que ela poderia me dar. Então, desde sociologia, a filosofia, a fisiologia, a metodologia, o futebol, tudo..., eu quis aproveitar tudo, saber um pouquinho de tudo, por que o meu foco era esse aliás, eu só ia fazer isso na faculdade. Então isso que dependeu de mim. Por que é assim. O problema que eu vejo, nos meus colegas, é que eles cortam o foco generalista. Assim, eu quero dizer, se eles trabalham com academia, eles só dão bola para essas disciplinas. Só que eles não percebem que uma disciplina de filosofia também vai ajudar muito eles. Eles não conseguem fazer essa relação. Não é feita. É muito quebrada no curso isso. Ele é muito quebrado. Então, eu acho assim. Uns cinqüenta por cento foi de mim, uns trinta por cento foi de incentivos que eu recebi, fora, sabe? **O incentivo e a importância que me davam. Os professores sempre me ajudaram, me focaram, me chamavam junto, e os outros vinte eu diria que foi o curso. Claro que só eu e os professores não faríamos nada. Mas eu busquei bastante coisa.**

P: Então a influência na tua formação, segundo essa divisão que tu colocou agora, de cinqüenta por cento, trinta por cento e vinte por cento, ela se deveu, fundamentalmente a tua participação?

E: É. Eu... não diria fundamentalmente. Eu até diria assim, que no início, no curso, eu busquei bastante. Mas eu fui atendida, eu quero dizer assim, quando eu me mostrei interessada, nunca ninguém disse assim: – não posso te atender agora, entendeu? Eu sempre tive uma resposta. Então assim..., eu dei mais

Participação dos professores

Outros

Envolvimento do estudante-professor na sua formação

Envolvimento do estudante-professor na sua formação

crédito para mim, no sentido da primeira busca, eu fui buscar, mas eu sempre tive resposta, de todos os professores, todos. Até os menos comprometidos, por que eles vêem uma pessoa comprometida, eles vão. Nem que seja por medo de estarem sendo vigiados, eles vão te dar uma resposta. Então eu não dou fundamentalmente a minha participação. Eu dou, assim, ao meu interesse, mas a resposta que eu tive. Por que se tu vai buscar sozinho, tu acaba..., tu desanima, e tu não tem tanto sucesso. Tu precisa de gente junto. Não te dei uma resposta muito redonda assim, por que na verdade é..., sabe?

P: Voltando, então, novamente às práticas pedagógicas. Na tua opinião, elas alcançam os objetivos da construção das competências pedagógicas dos futuros professores no curso?

E: Algumas, mas ficam muitas competências afora. Competências básicas, no sentido de tu ir lá e dar uma aula, sim, atendem. Mas tu não conhece a realidade da escola, essas competências assim..., até pelo que eu estudei, um pouco do trabalho que eu fiz, o conhecimento acerca dos conteúdos dados, o que que é importante, o que que não é. A gente foi lá e deu essa aula, de vôlei, de toque, por que a gente ouviu dizer. Por que o professor disse: – oh, vocês têm que dar toque e manchete. – Mas foi uma coisa mais assim, falada, não foi uma coisa que a gente construiu. Então ela atende às competências necessárias, aquelas que tu tem que ter, sabe? Aquela..., uma caixinha de primeiros socorros, eu diria. Naquela caixinha de primeiros socorros de competências, ela atende. Mas assim, tu vai ter que correr bastante atrás..., em cinesiologia, sabe? Na competência, em cinesiologia, que eu quero dizer, a respeito do conteúdo. Essas disciplinas mais da área de fisiologia, de academia, de treinamento desportivo. Tu vê muito a teoria, e tu não relaciona. Então falta essa ligação, que é uma competência fundamental, essa relação teoria e prática. Conhecer o conteúdo, mas também..., praticar não, eu quero dizer..., aplicar. Então, atende à caixinha de primeiros socorros, mas não a todas as competências que a gente tem..., que tem que ter para atuar.

P: Nesse caso, o PEES complementou essa necessidade?

E: Para a área escolar sim. Para a área dele, na minha visão, o PEES complementou. Assim... Muito embora ele tenha sido curto, que tenha as limitações dele, mas ele complementou. Uma coisa que ficou falha no PEES, foi a capacidade de avaliar o aluno, que é uma competência que tu tem que ter. Então tu não avaliava... Avaliava, mas não de uma forma séria... Nem dava tempo. Chegava no final do semestre, tu tinha que entregar todas as coisas que tu não conseguia atentar muito para isso. É pouquíssimo tempo, quatro meses de PEES. Mas ele deu mais corpo aos primeiros socorros. Deu mais corpo a essa caixinha ali. Mas não atendeu as competências, de uma forma

estudante-professor na sua formação

Contato com a realidade nas PP c/ comunidade

PE c/ comunidade descontextualizadas da realidade

Construção das competências

Envolvimento do estudante-professor com a sua formação

Relação teoria e prática e a construção das competências

Aprendizagem de processos de avaliação

Metodologia de ensino e capacidade didática

geral. Que, por exemplo assim, que eu lembre... é, dos conhecimentos, de capacidades didáticas, a gente não tinha muito isso em metodologia, a gente ia mais, assim, naquela receita básica, a gente não conseguia ter uma metodologia nossa, a gente ia pela tradicional, que é a mais fácil, na hora de um PEES, ou na hora de ter que dar uma aula. Então, por mais que tu te propusesse a não fazer uma metodologia..., no PEES 2 eu consegui, aliás, nos dois PEES's eu não fui tradicional, não fiz..., fui bem construtivista, não me preocupei com nota, com nota, mas mesmo assim, durante todo o curso, a primeira reação que tu tem é ser tradicional. Então, tu não tem muito assim, capacidade didática, capacidade de organizar uma aula, tu tem muito superficial. Tu tem algumas aulas que tu organiza, não é um acompanhamento e um ano com uma criança, tu sabe que tu vai ta largando ela daqui três meses, nem é tu que dá todas as aulas de Educação Física durante a semana. Então tu não é responsável por ela, assim, plenamente né. Então essas competências ficaram a desejar, conhecimento acerca das crianças, sobre adolescentes, eu não conhecia nada..., não sabia, foi difícil trabalhar com adolescentes, ainda mais de classe bem elevada, que foi o caso que eu trabalhei. Conhecer a realidade deles, que que eles fazem. Não que a gente não tenha sido, mas agora mudou um monte de coisa, no meu caso não faz muito tempo. Mas eu quero dizer assim, são outras pessoas. Meu Deus, eles vão achar..., o maior medo que eu tinha, eles vão achar ridícula essa aula? Então tu não tinha um conhecimento a cerca dos alunos. Isso não foi, sequer, falado. Tu sabe que de dois a três anos tu tem que desenvolver isso, de quatro a cinco isso... então algumas competências ficaram bem... Assim, não consigo agora te dizer, te enumerar, te dizer quais, quais ficaram falhas, assim. Te digo as principais, não consigo te dizer todas.

P: Tu tinha se referido antes a não validade, vamos dizer assim, da aula para os colegas. Tu até citou o exemplo de ensinar a adaptação ao meio líquido para um colega. Na tua opinião, então, essas atividades não deveriam fazer parte do processo de construção das competências do professor?

E: Depende para que tu está voltando as atividades. Por que no caso assim. A gente tava, no basquete, no vôlei, até na própria natação, a gente voltava mais a nossa atenção para ensinar para a criança. Então, destoava, tu dar aula para um colega teu. Nas outras disciplinas, assim... quando eu fiz handebol, eu não tive essa experiência com crianças, só com colegas, então destoava, por que tu não ia lá dar aula para a criança depois. Tu acha que é aquele mundinho, que é aquela aula. Mas depois, quando, por exemplo, na natação, que eu tive as duas experiências, eu vi: meu Deus, quanto eu ia perder se eu só tivesse dado aula para o colega. Eu não digo que não teria que existir. Eu acho que até pode existir. Por exemplo, que nem na natação. A gente fez um

Metodologia de ensino e capacidade didática

Descontextualização das PP e desconhecimento da realidade

PP c/ colegas diferente das PP c/ comunidade

Importância da participação das PP c/ colegas e a necessidade de sua contextualização

pouquinho, a gente fez uma aula, era dez minutos da aula para dar aula para o colega, era só mesmo assim para ti lembrar a seqüência da tua aula. Tu tinha que dar aula para um colega mais, acho que até para ti gravar a tua seqüência, para não chegar na hora da criança assim, não ser a primeira vez, de repente tu traumatizar a criança. E até por que teu colega te dizia: – oh, tu esqueceu isso, tu esqueceu aquilo. – então eu acho que ele é válido, assim, nesse sentido de ser um feedback, uma troca entre os dois. Mas não fazer um teatro de que a pessoa é uma criança. E também não dá para excluir dos colegas, por que agente não tem uma formação só voltada para a criança, a gente vai dar aula para adultos também. Mas aí o professor tem que direcionar: – agora vocês vão dar aula..., imaginem que chegou um alunos de vocês de quarenta anos. – Tá, aí tu vai dar aula para o teu colega. Aí tu já vai se preparar de outra forma, projetando nele uma pessoa de quarenta anos. O principal problema que eu via aí, é que tu colocava nele, projetava nele uma criança, e aí destoava muito, ficava muito diferente. E como a nossa ênfase era mais criança, basicamente, acho que na natação, algumas vezes, a gente falou em trabalhar em escolas de natação, que poderia vir um adulto, mas nas outras disciplinas a gente só falava em criança, em dar aula em escola, e aí ficava muito diferente. A bola era pesada demais para a criança, ela não conseguia pegar, e o teu colega conseguia, tu dava a metade da aula, acabava dando, sabe? Então tu perdia muito nisso. Mas o colega é bom pelo feedback. Uma coisa que é legal é assim, até ele ir te observar quando tu está dando aula para as crianças. É importante a presença pra troca, mas é muito pobre tu só dar a aula para ele, entende, e ele não poder trocar. Eu acho que a gente perde ali, por causa da troca. Quando a gente faz aula com um colega, a ênfase tem que ser a troca.

P: Tu tens alguma sugestão, então, a dar para o aperfeiçoamento das atividades de prática pedagógica do curso?

E: Essas experiências na natação têm que se repetir, nas outras disciplinas.
Número um.

P: Tu poderia aprofundar um pouco mais?

E: Sim. A experiência das crianças irem..., de a gente dar aula para as crianças durante a aula de natação, em dupla, cada um dava aula para uma criança, mas a gente ficava em dupla na mesma raia, a gente discutia juntos, o meu colega conhecia a criança que eu estava dando aula, então a gente trocava. Número um.

P: Realizada dentro do horário da disciplina?

E: Realizada dentro do horário da disciplina, por que fora fica difícil. Tu tá preocupado com o horário do teu ônibus, com as tuas coisas, e a gente viu na

Importância da participação das PP c/ colegas e a necessidade de sua contextualização

PP c/ comunidade no horário de aula

Participação dos colegas nas PP c/ comunidade

PP c/ comunidade no horário de aula

natação, que fica apertado, mas dá tempo. Entende? Então número um, essas atividades com as crianças presentes na aula, têm que acontecer. **Número dois, com algum colega junto, mas não dois serem responsáveis por uma pessoa. Cada um com o seu, mas com a troca.** Número três, abrir um pouco mais o leque, de não só criança, criança, criança, por que tu não vai trabalhar só com criança..., pelo menos falar que não é só com criança, por que senão... **Os memoriais, dando ênfase na reflexão**, sabe? Uma coisa que eu conversei muito com a professora do PEES sobre essa história dos memoriais, que..., não adianta, faz parte da cultura dos acadêmicos, o pessoal da Educação Física não ler, não escrever. Por que é uma coisa assim, que não é da nossa cultura. Não é que um cara que faz direito é mais inteligente, não. É que ele precisa ler e saber muito. **Mas a gente precisa ler e escrever mais. Então os memoriais, número quatro. Os memoriais, refletindo e... tendo que dar uma satisfação depois. No sentido, foi errado, e o que eu posso fazer para melhorar? Que nem a gente fazia na natação, a gente fazia logo depois da aula. Eu tenho dificuldade com isso, por que, por exemplo, eu acho que eu vou falar muito melhor daqui duas horas pra ti se tu voltar aqui. Sabe? Eu tenho um insight depois, assim. Então deixar um espaço para a pessoa, mas cobrar dela esse..., o que que pode ser diferente.** Esses cinco pontos, assim, eu acho essenciais, que se faça. Por que, na verdade, é tudo relacionar teoria e prática, relacionar teoria e prática de uma forma comprometida.

P: Tem mais algum aspecto que tu gostaria de falar sobre as práticas pedagógicas? Alguma coisa que a gente não tenha abordado?

E: Uma coisa que destoava, é que nós tínhamos incentivos para sermos construtivistas, mas a gente tinha aulas tradicionais. Eu acho que até pelo tempo da aula que a gente tinha, por que os nossos professores eram mais antigos. Eu via neles muito à vontade de dar uma aula diferente, mas eles estão dando aula há trinta anos, e não vão conseguir mudar, sabe? Sei lá, eu nunca gostei de julgar..., assim, meio que... cacetejar a pessoa assim. Por que não adianta, fazem trinta anos ensinando daquele jeito, ele não vai mudar, é difícil. **Mas se a gente experimentasse uma aula mais construt..., mais assim..., construindo as coisas, se a gente conseguisse experimentar isso sem tanta pressa, sem tanta cobrança pelo saber nadar, pelo saber arremessar, a cobrança que nem tanto vem do professor, vem da gente, e vem dos colegas, que já te olham meio assim**, sabe? Tem esse preconceito, de tu ter uma boa aptidão física. Então assim, bah, **eu acho que a gente ganharia muito, sabe? Em vivência, e a gente saberia melhor o que que é uma aula mais construtivista, não tanto tradicional, não tanto tecnicista, se a gente experimentasse isso.** Por também na nossa Educação Física na escola não tinha isso, teve uma aula assim... então, uma coisa, agora que eu me lembro, é

Participação dos colegas nas PE c/ comunidade

Abordagem da questão da aula para adultos

Reflexão sobre a prática através de memoriais e reflexões

Relação teoria prática

Outros

Relação teoria e prática

Participação do professor

Relação teoria e prática desportiva e pedagógica

disso, sabe? De a gente fazer isso. E uma coisa que eu achei legal, assim, que eu falei pena que eu descobri tarde demais a pesquisa, mas assim, a gente lê pesquisas e experiências que outras pessoas fazem em outros lugares..., de aulas, de metodologias, que deram, que não deram certo, enfim, mas a gente lê isso, e a gente tem uns insight's, umas outras idéias que a gente pode fazer, sabe? Então, pelo menos dá para o aluno uns quatro ou cinco artigos que ele tem que ler. Não precisa ele apresentar lá, por que normalmente ele vai ficar lendo lá na frente. Aí é um outro processo, que eu acho que daqui alguns anos a gente vai conseguir. Mas, pelo menos ele lendo, ele sabe que aquilo existe, algumas pessoas despertam. Então, são iniciativas que aos poucos vão mudando a nossa cabeça, né.

P: Como um último aspecto, de uma maneira geral, sobre a tua formação inicial. Há algo a mais que tu gostaria de falar, sobre a tua formação como um todo?

E: Não, que eu me lembre, assim, que me venha... Eu posso dizer o que? Que ela foi boa, que foi uma formação boa, eu busquei bastante coisa, tive bastante ajuda, sempre trabalhei muito perto dos professores, e eu sempre falei isso para as pessoas, para os meus colegas, se aproximem dos professores, eles estão aí para isso, e eles..., não tem ninguém que quer esconder conhecimento ali na UCS, não tem sabe? Então, eu achei muito boa minha formação inicial, eu acho que cada pessoa tem uma realidade, mas ela pode aproveitar bem a formação, adequando a sua realidade. Eu não trabalhei muito, mas eu fazia muitas disciplinas. Então isso poderia ter sido um ponto negativo. Mas eu transformei num ponto positivo. Quem trabalha bastante e faz poucas, pode transformar isso num ponto positivo. Então tudo vai do foco que a pessoa coloca. Então é isso. Pra mim, foi boa. Eu fico meio assim de falar, por que um monte de gente sempre critica, parece que..., mas eu gostei, para mim ela atendeu assim o que eu esperava, principalmente mais para o final do curso, no início não muito, sabe? Eu meio que recebia, e não sabia o que fazer com aquilo, sabe? Mas depois as coisas foram engrenando assim. É isso, eu acho.

P: Então tá. Muito obrigado pela entrevista.

E: De nada.

Relação teoria e prática através da pesquisa

Participação dos professores na formação

Outros

Relação teoria e prática

Anexo 14

Unidades de Significado

UNIDADES DE SIGNIFICADO

Professores-formadores

1. A acomodação dos estudantes-professores faz com que queiram receber todas as informações prontas e elaboradas
2. A aprendizagem é única e se dá no contato com a população, com a comunidade
3. A construção das competências pedagógicas será alcançada de forma mais rápida e eficiente a partir de situações de práticas pedagógicas reais, com a comunidade
4. A disciplina no currículo
5. A exigência da realização das práticas pedagógicas pelas disciplinas, e a cobrança de um resultado, juntamente com a busca pela nota final, levam os estudantes-professores a se envolverem com estas atividades
6. A necessidade de ampliar as práticas pedagógicas com a comunidade é dificultada pela disponibilidade de tempo extraclasse dos estudantes-professores
7. A participação da prática pedagógica na formação docente
8. A participação da teoria na formação docente
9. A possibilidade de práticas pedagógicas com a comunidade e o debate dela originado contribui para a formação dos estudantes-professores
10. A prática pedagógica com os colegas não satisfaz plenamente os interesses dos estudantes-professores
11. A realização das práticas pedagógicas com as crianças gerou interesse e envolvimento por parte dos estudantes-professores, que se dedicaram em planejar e desenvolver a melhor aula possível, favorecendo a sua formação como professores
12. A reflexão sobre a prática oferece subsídios para o professor formador saber como se estabelece a relação entre a teoria e a prática
13. Abordagem de aspectos didático-pedagógicos para a aplicação das práticas pedagógicas
14. Abordagem teórico-prática de alguns fundamentos da modalidade, práticas pedagógicas com os colegas, prática pedagógica com a comunidade e reflexões a seu respeito
15. Abordagem teórico-prática dos conteúdos que serão desenvolvidos com os alunos da comunidade, além do planejamento das aulas
16. Abordagem teórico-prática sobre planejamento e aplicação das práticas pedagógicas
17. Abordagens metodológicas
18. Abordagens metodológicas e a formação docente
19. Acompanhamento das PE c/ a comunidade pelo professor
20. Acompanhamento do processo de planejamento da intervenção prática
21. Acompanhamento feito através dos relatórios, sem visitas para observação das aulas in loco pelo professor formador
22. Acompanhamento permanente do professor formador para a preparação das aulas

23. Adaptações no decorrer das práticas pedagógicas, com base na bibliografia e na resposta das crianças
24. Adequação à realidade
25. Adequação da teoria e da prática à disciplina
26. Adequação das atividades à realidade dos estudantes-professores
27. Adequação das atividades a serem desenvolvidas com as crianças com suas idades e com os objetivos estabelecidos
28. Adequação das PE à formação de professores
29. Adequação das PE à realidade
30. Adequação das PE à realidade da universidade
31. Adequação das PE à realidade dos estudantes-professores
32. Adequação das PE c/ a comunidade aos objetivos da formação dos professores
33. Adequação das PE c/ colegas à realidade
34. Adequação das PE c/ os colegas à realidade
35. Adequação de seqüências pedagógicas para serem utilizadas com os alunos da comunidade e com os colegas
36. Adequação do curso à realidade do mercado
37. Adoção de metodologias e estratégias utilizadas pelos professores formadores com os alunos nas escolas
38. Alcance dos objetivos nas PE c/ comunidade
39. Além de conhecimentos teóricos e pedagógicos, a aquisição de uma postura profissional nas práticas pedagógicas
40. Algumas escolas fazem questão de receberem os estudantes-professores, outras dificultam sua entrada nas escolas
41. Alguns estudantes-professores conseguem concluir as práticas pedagógicas alcançando os objetivos estabelecidos para a disciplina, enquanto que outros não
42. Ansiedade nas PE c/ colegas
43. Ao final das práticas pedagógicas, os estudantes-professores sentem-se preparados para a docência naquela modalidade específica
44. Apesar da dificuldade de horários, os próprios estudantes-professores sentiram a necessidade de um contato mais prolongado com suas turmas de alunos nas escolas
45. Apesar de ser em quantidade insuficiente, o contato dos estudantes-professores com as práticas pedagógicas com a comunidade é um aspecto positivo para sua formação
46. Aplicação da teoria na prática
47. Aplicação das abordagens metodológicas à realidade
48. Aplicação de abordagens metodológicas
49. Aplicação de práticas pedagógicas entre os estudantes-professores, com debates e reflexões subseqüentes
50. Aplicação de práticas pedagógicas entre os próprios estudantes-professores

51. Aplicação de seqüências pedagógicas vivenciadas pelos estudantes-professores quando foram alunos do ensino médio
52. Aplicação dos conhecimentos na prática
53. Aplicação prática
54. Aplicação prática de aulas com a comunidade, observações e debates a seu respeito
55. Aplicação prática dos conteúdos
56. Aplicação prática dos conteúdos abordados em aula, através das práticas pedagógicas com a comunidade
57. Após a intervenção prática na escola, retorno à sala de aula para apresentação dos memoriais, para o professor e para os demais estudantes-professores
58. Após toda a preparação teórico-prática, a observação do resultado nas aulas para os alunos nas escolas
59. Aprendizagem de estratégias de ensino através das PE c/ os colegas
60. Aprendizagem pela interação entre os estudantes-professores, o meio ambiente e a comunidade
61. Aprendizagem pela própria experiência
62. Aprendizagens no contexto das PE c/ comunidade
63. Apresentação da realidade para o estudante-professor
64. Aprimoramento das PE
65. Aproximação dos estudantes-professores da prática através das PE
66. As competências pedagógicas dos estudantes-professores só podem ser comprovadas durante a aplicação das práticas pedagógicas com a comunidade
67. As PE são importantes para a formação do professor
68. As práticas pedagógicas com a comunidade realizadas em horário de aula não reproduzem a realidade das escolas
69. Associação entre os conhecimentos teóricos e práticos para a construção das aulas para as crianças
70. Atividades iniciais da disciplina como instrumentalização técnica e pedagógica para a realização das práticas pedagógicas
71. Atividades realizadas durante um só dia, buscando a diversificação das experiências pedagógicas dos estudantes-professores
72. Aulas para crianças construídas com embasamento teórico-prático
73. Aulas planejadas pelos estudantes-professores baseadas nas aulas dadas pelo professor formador
74. Aulas teóricas e de prática desportiva como preparação para a prática pedagógica
75. Avaliação através da relação entre a teoria e a prática
76. Avaliação das PE c/ comunidade
77. Avaliação dos estudantes-professores e das PE
78. Avaliação dos estudantes-professores nas PE c/ comunidade
79. Avaliação e acompanhamento da PE

80. Avaliação e acompanhamento das PE pelo professor
81. Avaliação final da PE c/ comunidade
82. Cada estudante-professor tem interesses específicos, em determinadas modalidades, o que influencia a sua participação e seu desempenho em determinada disciplina
83. Com as devidas orientações do professor formador, deixar que o estudante-professor conheça a realidade por suas próprias experiências
84. Comprovação prática de peculiaridades da profissão, que só são comprovadas nas experiências diárias
85. Concepções, ações e teorias dos professores formadores baseadas em experiências próprias, sem fundamentação teórica
86. Conhecimento da realidade
87. Conhecimento da realidade através de práticas pedagógicas na própria escola, dentro das aulas de Educação Física
88. Conhecimento da realidade pela própria realidade, e desenvolvimento da capacidade de se adequar às situações impostas em cada momento, em cada aula
89. Conhecimento da realidade pelas PE
90. Conhecimento da realidade pelas PE c/ comunidade
91. Conhecimento e convívio com a realidade escolar
92. Conhecimento e solução de situações problemas reais nas PE c/ a comunidade
93. Conhecimento teórico
94. Conhecimentos comuns de formação docente
95. Conhecimentos para a formação do professor
96. Conhecimentos pedagógicos da formação do professor
97. Conhecimentos teóricos e práticos, tanto do professor formador quanto de outras fontes, são utilizados para a estruturação dos planejamentos das práticas pedagógicas
98. Consciência dos professores formadores de que deveriam proporcionar mais práticas pedagógicas e mais orientação para os estudantes-professores
99. Construção através da relação teoria e prática
100. Construção das competências pedagógicas pela inter-relação constante entre a teoria e a prática
101. Construção das competências pedagógicas se dará de forma efetiva através das práticas pedagógicas com a comunidade
102. Construção de competências pedagógicas com as práticas pedagógicas com os colegas
103. Construção de estratégias metodológicas a partir da prática desportiva entre os próprios estudantes-professores
104. Construção do conhecimento pedagógico pela solução de situações problema
105. Contato com a realidade escolar

106. Contato constante dos alunos da comunidade com a universidade, e por um período, com os estudantes-professores, como meio facilitador para o desenvolvimento das competências pedagógicas
107. Contexto das PE c/ colegas
108. Continuidade das PE c/ comunidade
109. Contribuição da saída a campo e do encontro com a realidade para a formação do professor
110. Contribuição das práticas pedagógicas com as crianças para a formação da consciência e da responsabilidade que se espera de um professor
111. Desaprendizagem dos conceitos construídos ao longo de quinze anos de aulas de Educação Física nas escolas, para a construção dos conhecimentos técnicos e pedagógicos da modalidade
112. Descoberta da vocação para ser professor através das práticas pedagógicas
113. Desejo de que os estudantes-professores se comprometam com os alunos da comunidade e que planejem suas aulas
114. Desejo dos estudantes-professores de receber instruções em um manual, pronto, fechado, que permita a sua intervenção prática com sucesso
115. Desejo dos professores formadores de oportunizar mais práticas pedagógicas na formação dos estudantes-professores
116. Desenvolvimento da percepção e da sensibilidade do papel pedagógico do professor
117. Desenvolvimento de conhecimentos referentes ao desenvolvimento das aulas, e planejamento das próximas, com base nas anteriores
118. Desenvolvimento de questões relacionadas à ética e à moral na atuação docente, através das práticas pedagógicas com a comunidade
119. Desenvolvimento do conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo
120. Desgaste dos professores formadores por estar constantemente incentivando os estudantes-professores a realizar atividades que eles não querem
121. Desinteresse dos estudantes-professores pelas práticas pedagógicas, tanto com os colegas quanto com a comunidade
122. Despreparo dos estudantes-professores
123. Diferentes realidades
124. Dificuldade de aplicação prática dos planejamentos
125. Dificuldade de estabelecer relação entre a preparação e a aplicação das práticas pedagógicas com a comunidade
126. Dificuldade do professor formador de acompanhar o desenvolvimento das práticas pedagógicas
127. Dificuldade dos estudantes-professores em estabelecer relações entre os conteúdos teórico-práticos estudados previamente e a necessidade real dos seus alunos
128. Dificuldades com relação ao tempo de realização e ao acompanhamento do professor formador nas práticas pedagógicas com a comunidade

129. Dificuldades de como estruturar a disciplina geram dúvidas sobre a validade da presença da comunidade nas aulas do curso
130. Dificuldades e objetivos para a formação do professor
131. Dificuldades inerentes às PE c/ a comunidade
132. Dificuldades no estabelecimento da relação entre a teoria e a prática
133. Discussão e reflexão da teoria na prática
134. Discussão, estudos e debates no âmbito teórico sobre o conteúdo específico da disciplina, buscando a fundamentação para a intervenção pedagógica
135. Discussões da prática na teoria
136. Discussões e reflexões sobre o processo metodológico adotado nas aulas com a comunidade
137. Disponibilização de espaços para discussões referentes às práticas pedagógicas com a comunidade
138. Em duplas, os estudantes-professores escolhiam uma escola para desenvolver as práticas pedagógicas, dentro do período de aulas de Educação Física
139. Embasamento teórico das práticas pedagógicas com os colegas
140. Embasar teoricamente as ações práticas, justificando-as
141. Encerramento das PE c/ a comunidade
142. Envolvimento da comunidade na implementação e continuidade das práticas pedagógicas
143. Envolvimento da estrutura da universidade, com seus projetos de extensão, nas práticas pedagógicas dos estudantes-professores
144. Envolvimento dos estudantes-professores com a comunidade e sua formação social
145. Envolvimento dos estudantes-professores com a disciplina, motivados pelas práticas pedagógicas com as crianças
146. Envolvimento e comprometimento do professor formador com o bom andamento das práticas pedagógicas com a comunidade
147. Envolvimento e dedicação dos estudantes-professores aos seus alunos
148. Envolvimento posterior com os alunos ou com a própria atividade docente exercida na disciplina
149. Espaço para discussões sobre a prática pedagógica com a comunidade
150. Estratégias de ensino
151. Estratégias para a formação docente
152. Estratégias para fundamentar teoricamente as práticas pedagógicas dos estudantes-professores
153. Estrutura curricular
154. Estruturação das PE c/ a comunidade
155. Estruturação do planejamento das aulas
156. Estudantes-professores em duplas ou trios ministrando aulas para os colegas ou para a comunidade

157. Estudantes-professores que simplesmente transferem seqüências pedagógicas que eles próprios realizaram, para suas aulas nas práticas pedagógicas com a comunidade
158. Estudos teóricos sobre a realização e o desenvolvimento de práticas desportivas por parte dos estudantes-professores, que analisavam e debatiam a seu respeito
159. Exemplos de práticas pedagógicas realizadas com a comunidade
160. Existem muitos aspectos a prática pedagógica do professor, que somente com a prática ele poderá aprender
161. Expectativa de que o estudante-professor crie a partir das atividades realizadas em aula
162. Expectativa inicial dos professores formadores de que os estudantes-professores não se envolveriam com as práticas pedagógicas superada por seu sentimento de responsabilidade e comprometimento demonstrados
163. Experiências práticas
164. Exposição gradativa do estudante-professor a situações que enfrentará depois de formado, contribuindo para a construção de suas competências pedagógicas
165. Falta de conhecimentos prévios dos estudantes-professores e de interdisciplinaridade curricular
166. Falta de preparo pedagógico dos estudantes-professores para a realização das práticas pedagógicas com a comunidade
167. Formação compartimentalizada, com disciplinas isoladas e sem relação com as demais, sendo superada na prática pedagógica com a mediação do professor formador
168. Formação do educador
169. Formação do pensamento crítico
170. Formação do professor
171. Formação do professor através de PE c/ a comunidade
172. Formação do professor nas PE c/ colegas
173. Formação do professor pela teoria e pela prática
174. Formação do professor pelas PE c/ comunidade
175. Formação docente
176. Formação docente através das PE
177. Formação docente através das PE c/ comunidade
178. Fundamentação bibliográfica, prática desportiva, prática pedagógica com os colegas e prática pedagógica com alunos das escolas como estratégia para a construção de conhecimentos pedagógicos
179. Fundamentação teórica dos conteúdos que serão abordados nas práticas pedagógicas com a comunidade
180. Identificação de situações problema e dificuldades e serem superadas a partir da realização das práticas pedagógicas com a comunidade
181. Identificação dos principais aspectos e contextualização das diferentes abordagens metodológicas

182. Imaginar que o colega é uma criança com idade, características e interesses próprios
183. Imaturidade dos acadêmicos
184. Importância da prática desportiva, tanto prévia ao curso, quanto durante o curso
185. Importância de vivenciar diferentes experiências de práticas pedagógicas com a comunidade no decorrer do curso, e não somente no PEES
186. Importância do contato direto com a comunidade para a formação dos estudantes-professores
187. Imposição da realização das práticas pedagógicas com a comunidade
188. Imposição de restrições quanto a espaço e materiais, buscando a aproximação com a realidade a ser enfrentada nas práticas pedagógicas com a comunidade
189. Incentivo dos professores formadores para que todos os estudantes-professores passem pela experiência de ministrar uma aula para os colegas
190. Incentivo para que os estudantes-professores se exponham
191. Inexperiência e despreparo dos estudantes-professores e acompanhamento do professor formador
192. Influência das PE c/ os colegas para a formação docente
193. Influência do professor formador na formação docente
194. Início das PE c/ a comunidade
195. Insegurança nas práticas pedagógicas com os colegas
196. Intenção de estabelecimento de uma relação entre teoria e prática por parte do professor formador
197. Intenção dos professores formadores de que os estudantes-professores conseguissem aplicar, na sua prática pedagógica com as crianças, nas escolas, o que haviam realizado previamente na universidade
198. Intenção dos professores formadores de que os estudantes-professores possam intervir pedagogicamente na execução dos movimentos, e consiga efetivamente ensinar o fundamento
199. Intenção dos professores formadores de que os estudantes-professores estabeleçam as relações entre as etapas estudadas, e consigam uní-las, realizando uma aula completa
200. Interesses competitivos se sobrepõe às preocupações pedagógicas
201. Interpretação das práticas pedagógicas com a comunidade como uma preparação para os Estágios Supervisionados
202. Intervenção prática baseada na fundamentação teórica, com o auxílio de reflexões a seu respeito
203. Intervenção prática com a comunidade e apresentação na disciplina
204. Intervenções do professor formador pontuais e relacionadas às dificuldades dos estudantes-professores
205. Leitura da realidade das escolas e das turmas em que atuariam, para iniciar o planejamento das aulas

206. Locais de atuação
207. Na opinião dos professores formadores, a prática desportiva é importante para o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos específicos da modalidade
208. Necessidade de amadurecimento dos estudantes-professores para que tenham melhores condições de planejar e de administrar as práticas pedagógicas diretamente com as crianças
209. Necessidade de aprendizagem desportiva por parte dos estudantes-professores
210. Necessidade de embasamento e fundamentação teórica para a intervenção prática
211. Necessidade de embasamento teórico para as práticas pedagógicas
212. Necessidade de impor a prática pedagógica para determinados estudantes-professores que não participam espontaneamente
213. Necessidade de interdisciplinaridade para a formação dos estudantes-professores
214. Necessidade de mais embasamento teórico-prático por parte dos estudantes-professores e a preocupação com a nota
215. Necessidade de mais tempo na disciplina para a abordagem mais aprofundada dos aspectos metodológicos referentes à modalidade
216. Necessidade de que os estudantes-professores ministrem suas aulas para a comunidade com a presença do professor formador
217. Necessidade de tomada de consciência, por parte dos estudantes-professores, de que terão que se aprofundar nas áreas em que atuarão, e que a sua formação iniciou neste ponto, e não terminou aqui
218. Nos debates ao final das práticas pedagógicas com a comunidade, há pouca participação dos estudantes-professores
219. O acompanhamento constante dos estudantes-professores com seus alunos, contribui para seu envolvimento com as práticas pedagógicas
220. O alcance dos objetivos para a formação dos professores
221. O contato do estudante-professor com a profissão acontecerá independente da intervenção da universidade
222. O curso precisa oferecer ainda mais contatos com a prática, de forma mais constante, e não apenas em momentos isolados
223. O estudante-professor não está suficientemente preparado pra o debate após as práticas pedagógicas, e e não participa temendo a avaliação do professor
224. O estudante-professor se preocupa com a instrumentalização para a intervenção prática. O professor formador busca oferecer subsídios para que os estudantes-professores consigam criar e aperfeiçoar seus conhecimentos a partir das práticas pedagógicas com a comunidade
225. O estudante-professor, no início do curso, espera o aspecto técnico da modalidade
226. O incremento da infraestrutura da universidade favoreceu a realização das práticas pedagógicas com a comunidade
227. O lugar para o estudante-professor errar é na universidade

228. O papel da universidade pode ser o de intermediador do processo de inserção do estudante-professor no mercado de trabalho
229. O tempo disponível na disciplina para a realização de práticas desportivas por parte dos estudantes-professores precisaria ser ampliado
230. Objetiva-se, para a formação dos estudantes-professores, que intervenham social, emocional, cognitiva e moralmente
231. Objetivo de aplicação prática, com os colegas, dos conhecimentos abordados em aula
232. Objetivo de preparação pedagógica dos estudantes-professores, e não desportiva
233. Objetivo de que o estudante-professor confronte a teoria com a prática, e vice-versa, durante a realização das práticas pedagógicas
234. Objetivo dos professores formadores de que os estudantes-professores se defrontem com a realidade como ela realmente é
235. Objetivos das PE c/ comunidade
236. Objetivos para a formação profissional dos estudantes-professores
237. Observação feita pelo professor formador nas práticas pedagógicas com a comunidade
238. Obtenção de informações referentes ao conhecimento dos estudantes-professores sobre a modalidade a ser desenvolvida
239. Oportunidade de demonstrar quais os conhecimentos foram construídos e quais as competências adquiridas
240. Oportunizar o contato com a profissão desde o começo do curso
241. Orientação do professor formador sobre quais atividades realizar nas práticas pedagógicas
242. Os objetivos estabelecidos para as práticas pedagógicas com a comunidade foram atingidos na medida em que os próprios estudantes-professores reconheceram sua importância para sua formação
243. Os próprios estudantes-professores determinam o local onde realizarão as práticas pedagógicas com a comunidade
244. Participação das PE com a formação docente
245. Participação do professor formador
246. Participação do professor formador como um mediador do processo ensino-aprendizagem
247. Participação do professor formador no planejamento e aplicação das práticas pedagógicas
248. Participação do professor formador no planejamento e na execução das aulas para os colegas, e na reestruturação e preparação para a aplicação nas escolas, com os alunos
249. Participação do professor formador no sentido de passar todo o seu conhecimento e, principalmente a sua experiência, mostrando os melhores caminhos a serem seguidos
250. Participação do professor formador, espaço e importância do debate sobre a prática pedagógica com a comunidade
251. Participação do professor na formação docente

252. Participação do professor nas PE c/ a comunidade
253. Participação do professor nas PE c/ os colegas
254. Participação do professor no conhecimento técnico e pedagógico
255. Participação do professor no planejamento das PE c/ comunidade
256. Participação dos colegas na formação
257. Participação dos colegas na formação docente
258. Participação dos estudantes-professores nas PE
259. Passagem do papel de estudante-professor para o papel de professor-estudante
260. PE c/ a comunidade
261. PE c/ colegas
262. PE c/ colegas diferente da realidade
263. PE c/ colegas não acrescenta
264. PE c/ colegas próximo da realidade
265. PE c/ comunidade e o alcance dos objetivos
266. PE c/ na escola
267. PE e a aquisição de experiência docente
268. PE entre colegas
269. Pesquisa bibliográfica
270. Planejamento
271. Planejamento adequado à realidade dos alunos
272. Planejamento das atividades de PE c/ comunidade
273. Planejamento de seqüências de atividades, em duplas, e aplicação prática com os colegas, com intervenções e observações sobre a sua realização
274. Planejamento e realização das PE
275. Planejamento e realização de práticas pedagógicas isoladas, em dias específicos
276. Planejar a prática pedagógica, reformulando-a através da teoria
277. Planejar atividades
278. Por não estarem participando diretamente de determinada prática pedagógica, os estudantes-professores não se interessavam por sua realização
279. Prática de demais atividades que se referem ao desenvolvimento da modalidade desportiva
280. Prática desportiva como elemento do desenvolvimento do conhecimento do conteúdo, embasando a prática pedagógica realizada com os colegas
281. Prática desportiva como experimentação prática das atividades pedagógicas a serem elaboradas para os alunos da comunidade
282. Prática desportiva para prática pedagógica
283. Prática pedagógica com a comunidade a partir de estudos teóricos
284. Prática pedagógica com a comunidade como experiência pedagógica e aperfeiçoamento de conhecimentos teórico-práticos
285. Prática pedagógica com os colegas e com a comunidade

286. Práticas pedagógicas através de convênios com instituições de ensino
287. Práticas pedagógicas com a comunidade interpretadas como preparação para o PEES
288. Práticas pedagógicas com os colegas como preparação pedagógica para a intervenção com a comunidade
289. Práticas pedagógicas com os colegas e com a comunidade
290. Práticas pedagógicas como preparação para a própria vida profissional
291. Práticas pedagógicas contribuindo para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores
292. Práticas pedagógicas entre os estudantes-professores como preparação para a prática pedagógica com a comunidade
293. Práticas pedagógicas estruturadas para crianças mas realizadas com os colegas
294. Práticas pedagógicas realizadas com os colegas, vislumbrando as idades e as características dos alunos das escolas, com os quais desenvolveriam essas práticas pedagógicas no próximo semestre
295. Práticas pedagógicas realizadas no período de aulas da disciplina
296. Preocupação com a realização das práticas pedagógicas diretamente nas escolas, como escolas de aplicação, com trabalho contínuo
297. Preocupação dos professores formadores de que os estudantes-professores tenham ainda mais experiências docentes nas práticas pedagógicas com as crianças durante o curso
298. Preocupação dos professores formadores em construir as competências pedagógicas
299. Preocupação em proporcionar aos estudantes-professores o conhecimento da realidade in loco
300. Preocupação principal com o conhecimento sobre as metodologias a preparação para a intervenção prática
301. Preocupações com a formação pedagógicas dos estudantes-professores
302. Preocupações, por parte dos professores formadores, com a avaliação mais adequada a ser realizada
303. Preparação das práticas pedagógicas com estudos teóricos sobre o desporto e sobre a relação dos estudantes-professores com os alunos das escolas
304. Prevalência de interesses competitivos sobre os pedagógicos durante as práticas pedagógicas com a comunidade
305. Primeiras abordagens metodológicas com o planejamento e a aplicação de pequenas seqüências pedagógicas isoladas
306. Primeiras intervenções pedagógicas no sentido de auxiliar o colega na execução correta dos fundamentos, tendo como base os estudos teóricos e as práticas desportivas realizadas anteriormente
307. Primeiras tentativas de aplicação prática de conhecimentos pedagógicos
308. Primeiro semestre práticas pedagógicas com os colegas, sendo o segundo com a comunidade

309. Professores formadores conscientes de que as práticas pedagógicas com a comunidade são apenas um primeiro passo na formação dos estudantes-professores
310. Professores formadores consultando os estudantes-professores sobre a realização das práticas pedagógicas com a comunidade naquele semestre ou não
311. Professores formadores esperam empenho e dedicação dos estudantes-professores, que fica em dependência do seu interesse pela modalidade específica
312. Professores formadores esperam que os estudantes-professores se interessem pela realização das práticas pedagógicas com a comunidade
313. Professores formadores esperam que os estudantes-professores sintam como é a escola, e que esta intervenção contribua para sua atuação futura
314. Professores formadores esperam que os estudantes-professores tragam o retorno mais fiel possível da realização das práticas pedagógicas, e que elas sejam positivas
315. Questionamento da teoria através de situações advindas das práticas pedagógicas com a comunidade
316. Realidade da universidade é diferente
317. Realidade das PE c/ a comunidade
318. Realização das PE
319. Realização de atividades de prática desportiva como complemento da preparação das aulas a serem ministradas para a comunidade nas práticas pedagógicas
320. Realização de práticas desportivas como estratégia para o conhecimento do conteúdo
321. Realização de práticas pedagógicas com a comunidade no decorrer do curso
322. Realização de práticas pedagógicas com alunos de escolas próximas a universidade
323. Realização PE c/ colegas
324. Reconhecimento, por parte dos estudantes-professores, da importância da realização das práticas pedagógicas com a comunidade para a sua formação
325. Reflexão da prática na teoria
326. Reflexão teórico-metodológica sobre a atuação do estudante-professor na prática pedagógica com os colegas
327. Reflexão-ação
328. Reflexões a partir da prática pedagógica com as crianças, planejando as próximas práticas pedagógicas
329. Reflexões e debates sobre a prática
330. Relação da prática desportiva e competitiva com a prática pedagógica
331. Relação das PE com a formação docente
332. Relação de simbiose entre teoria e prática
333. Relação entre a experiência anterior e o conhecimento técnico e pedagógico
334. Relação entre o conteúdo, a prática pedagógica com os colegas e a prática pedagógica com a comunidade
335. Relação teoria e prática
336. Relação teoria e prática e adequação à realidade

337. Relacionar a teoria com a prática nas PE c/ comunidade
338. Reprodução, nas práticas pedagógicas com a comunidade, de seqüências pedagógicas utilizadas pelos professores formadores com os próprios estudantes-professores
339. Resistência inicial dos estudantes-professores para a realização das práticas pedagógicas com a comunidade
340. Resistência inicial dos estudantes-professores para as práticas pedagógicas, superada pela demonstração da sua importância para a formação
341. Resistência inicial dos estudantes-professores por realizarem as práticas pedagógicas com a comunidade, e o reconhecimento de sua importância ao final da atividade
342. Resistência inicial por parte dos estudantes-professores para a realização das práticas pedagógicas, e o reconhecimento ao final com o sucesso do trabalho e a superação das dificuldades
343. Saída dos estudantes-professores da universidade com o intuito de que conhecessem a realidade das escolas por suas próprias experiências
344. Sair da universidade para realização das PE c/ a comunidade
345. Sentimento da necessidade de ampliação das práticas pedagógicas com a comunidade para as demais disciplinas do curso.
346. Sentimento da necessidade de maior fundamentação teórica para a intervenção prática junto da comunidade
347. Sentimento de despreparo dos estudantes-professores para a realização das práticas pedagógicas com a comunidade
348. Sentimento de responsabilidade e comprometimento dos professores formadores, e a necessidade de oferecer um acompanhamento mais próximo do estudante-professor
349. Sentimento de responsabilidade em virtude do interesse dos demais estudantes-professores, gerando mais envolvimento e dedicação
350. Sentimento do professor formador de ter que se dedicar mais à formação dos estudantes-professores
351. Situações isoladas de prática pedagógica entre os estudantes-professores
352. Situações problema
353. Só se faz professor dando aula, só vai ser professor se der aula
354. Solução de situações problema nas PE c/ comunidade
355. Supervisão dos alunos nas PE c/ comunidade
356. Tempo de PE c/ comunidade
357. Tempo de realização
358. Tempo de realização das PE c/ comunidade
359. Teoria e prática desportiva como embasamento para a preparação do planejamento das práticas pedagógicas
360. Tipos de PE
361. Tomar posicionamento frente a diferentes estratégias metodológicas que podem ser utilizadas nas práticas pedagógicas com a comunidade

362. Trabalhos de investigação
363. Traçar objetivos
364. Transferência dos conhecimentos teóricos para a prática pedagógica
365. Trazer a comunidade para a universidade
366. Utilização das experiências de vida dos professores formadores como elo de ligação entre as práticas pedagógicas com os colegas e as práticas pedagógicas com a comunidade
367. Utilização das práticas pedagógicas com a comunidade para apresentar para o estudante-professor a realidade da sua futura profissão, e verificar a vocação e o desejo para sua realização
368. Utilização das práticas pedagógicas para mostrar para os estudantes-professores uma parte da atuação docente do professor de Educação Física, para que possam decidir se realmente é isso que querem para suas vidas profissionais
369. Utilização das primeiras aulas do semestre para a instrumentalização dos estudantes-professores, preparando-os para as práticas pedagógicas a serem realizadas posteriormente com os alunos da comunidade
370. Utilização de práticas pedagógicas com os colegas como instrumentalização dos estudantes-professores para a atuação junto da comunidade
371. Utilização dos conhecimentos prévios dos estudantes-professores e das experiências teórico-práticas para a estruturação das práticas pedagógicas
372. Utilização dos conhecimentos prévios e das experiências pessoais dos professores formadores
373. Validade das PE c/ a comunidade
374. Visitas do professor formador aos locais de realização das práticas pedagógicas com a comunidade
375. Vivência das dificuldades da realidade

Estudantes-professores

1. A construção das competências pedagógicas depende do envolvimento e dos objetivos estabelecidos
2. A construção de planejamentos de aulas contribui para o aperfeiçoamento pedagógico
3. A exigência das práticas pedagógicas durante o curso
4. A própria prática como auxílio para a construção dos conhecimentos pedagógicos
5. A realidade do mercado de trabalho não se apresenta como nas aulas
6. A relação entre a teoria e a prática como agente facilitador da construção das competências pedagógicas
7. Abordagem da questão da aula para adultos
8. Abordagens pedagógicas para aproximar a teoria da prática
9. Ação-reflexão-ação
10. Acompanhamento das PE c/ a comunidade

11. Acompanhamento do planejamento e da execução das práticas pedagógicas com a comunidade através de debates e reflexões
12. Acompanhamento do professor e dos colegas
13. Acompanhamento do professor formador
14. Acompanhamento do professor na construção das aulas
15. Acompanhamento e orientação do professor formador nas práticas pedagógicas com a comunidade
16. Acompanhamento mais presente dos professores formadores
17. Acompanhamento, debates, pesquisas bibliográficas e reflexões no decorrer das práticas pedagógicas com a comunidade
18. Adequação das aulas e estabelecimento de novas estratégias a partir da resposta dos alunos
19. Adequação dos planejamentos às necessidades reais dos alunos
20. Aplicação da teoria na prática
21. Aplicação prática de aulas c/ comunidade
22. Aplicação prática, com os colegas, das aulas a serem realizadas com a comunidade
23. Aprender a respeitar para se considerar professor
24. Aprendizado pelas práticas pedagógicas
25. Aprendizagem de processos de avaliação
26. Aprendizagem diretamente com os alunos
27. Aprendizagem pela prática
28. Aprendizagem sobre os alunos com os próprios alunos
29. Aprendizagem teórico-prática dos gestos desportivos e a estruturação pedagógica por conta dos estudantes-professores
30. Apresentação de trabalhos como prática docente teórica entre os colegas
31. Apresentação de trabalhos, interação com colegas e professor e construção das aulas
32. Aproximar a realidade das práticas pedagógicas com a realidade dos PEES
33. Aquisição de competências pedagógicas a partir das práticas pedagógicas com a comunidade e com a reflexão coletiva sobre as aulas
34. As necessidades e interesses dos colegas são diferentes das apresentadas pelos alunos da comunidade
35. As práticas pedagógicas com a comunidade permitiram a construção de
36. As práticas pedagógicas reserva situações que só são possíveis em situações práticas, e não podem ser reproduzidas em práticas pedagógicas com os colegas
37. Atividade de encerramento como avaliação das PE c/ comunidade
38. Atividades pedagógicas como preparação profissional
39. Atividades realizadas pelo estudante-professor e a experiência do professor formador
40. Atuação sem orientação
41. Aulas ministradas fora da universidade oportunizam conhecimento da realidade e a oferta de atividades para alunos que não teriam acesso de outra forma

42. Aulas ministradas para os colegas não exigem a postura de professor
43. Aulas ministradas para os colegas não são suficientes para a preparação para ministrar aulas para a comunidade
44. Aulas teóricas e práticas durante todo o processo de prática pedagógica com a comunidade
45. Avaliação através das práticas pedagógicas com os colegas
46. Avaliação e acompanhamento permanente dos professores formadores na realização das práticas pedagógicas com a comunidade
47. Avaliação exclusivamente do produto final, e não do processo, do continuum pedagógico
48. Busca pelo conhecimento para responder às necessidades impostas pelas situações reais
49. Cada disciplina desportiva com a sua linha de atuação
50. Como se deu a construção das competências pedagógicas
51. condições para a atuação docente
52. Conhecer a realidade antes da intervenção antes da PE
53. Conhecimento da realidade pela própria realidade
54. Construção das competências através das práticas pedagógicas
55. Construção das competências
56. Construção das competências nas práticas pedagógicas com a comunidade contribuiu para os PEES
57. Construção das competências pedagógicas a partir do PEES
58. Construção de estratégias e postura profissional a partir do contato com os alunos
59. Construção de estratégias pedagógicas a partir da própria realização desportiva enquanto aluno do professor formador
60. Construção de planos de aula com base em atividades de prática desportiva
61. Contato com a comunidade
62. Contato com a comunidade em um único dia específico
63. Contato com a realidade nas PE c/ comunidade
64. Contato com as dificuldades reais nas práticas pedagógicas com a comunidade
65. Contato com os alunos
66. Contato com os alunos nas PE c/ a comunidade
67. Contato direto com crianças
68. Conteúdos distintos entre aulas com os alunos e na universidade
69. Contribuição da prática pedagógica com os colegas para a construção das competências pedagógicas
70. Contribuição das experiências de vida dos professores formadores
71. Contribuição das práticas pedagógicas com a comunidade para o aperfeiçoamento das experiências docentes
72. Contribuição das práticas pedagógicas para a construção das competências

73. Contribuições dos professores formadores sobre as práticas pedagógicas eram superficiais e insuficientes
74. Dar aulas para os colegas é diferente do que dar aulas para os alunos
75. Dedicção pessoal do estudante-professor
76. Depois da prática desportiva, a realização de práticas pedagógicas com os colegas
77. Descoberta da vocação para a docência a partir de práticas pedagógicas com a comunidade
78. Desconhecimento da realidade
79. Descontextualização das PE
80. Desenvolvimento das competências pedagógicas através das práticas pedagógicas com a comunidade
81. Desvinculação dos aspectos técnicos para favorecer os pedagógicos
82. Desvinculação entre as atividades de prática desportiva realizada com os estudantes-professores e as práticas pedagógicas com a comunidade
83. Dificuldade de encontrar os alunos nas escolas nos PEES, sem nunca ter tido qualquer contato com eles durante o curso
84. Dificuldades de horários para as atividades de prática pedagógica com a comunidade realizadas extraclasse
85. Disciplinas de natação
86. Disciplinas que se preocupam com o conhecimento pedagógico
87. Disponibilização de horários pelo professor formador para esclarecimento de dúvidas sobre as práticas pedagógicas com a comunidade
88. Diversificar as experiências, contribuindo com a qualidade da formação
89. É melhor que a comunidade venha até a universidade
90. Elementos constituintes que contribuem para a formação docente
91. Embasamento teórico-prático sobre as características e necessidades da população a ser atendida nas práticas pedagógicas com a comunidade
92. Ênfase no saber fazer, e não no saber ensinar
93. Ênfase nos aspectos técnicos, e não pedagógicos
94. Envolvimento com a comunidade nas práticas pedagógicas
95. Envolvimento do estudante-professor com a sua formação
96. Envolvimento do professor para conhecer a realidade e poder orientar
97. Envolvimento dos professores formadores na construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores
98. Esclarecimento de dúvidas sobre a formação docente através das práticas pedagógicas com a comunidade
99. Estratégias de ensino
100. Estruturação da disciplina voltada para o ensino teórico-prático, com ênfase na fundamentação e instrumentalização pedagógica

101. Estudante-professor busca referências profissionais na atuação do professor formador, além de estratégias e seqüências pedagógicas prontas
102. Estudantes-professores observando a prática pedagógica dos colegas com a comunidade
103. Estudantes-professores vêm refletidas no PEES situações que vivenciaram nas práticas pedagógicas com a comunidade durante o curso Necessidade de mais práticas pedagógicas com a comunidade
104. Exemplo prático do desenvolvimento das competências pedagógicas a partir de práticas pedagógicas com a comunidade
105. Exemplos de práticas pedagógicas nas disciplinas
106. Exigência do planejamento e do acompanhamento das aulas
107. Expectativas iniciais e a realidade nas práticas pedagógicas
108. Experiências e depoimentos dos professores formadores
109. Falta de espaço nas aulas para refletir e debater sobre as aulas com os alunos
110. Falta de interesse e de respeito dos estudantes pelas aulas ministradas pelos próprios colegas
111. Falta de reflexão sobre a prática nas PE c/ comunidade
112. Formação descontextualizada da realidade
113. Formação generalista
114. Importância da participação das PE c/ colegas
115. Importância da preparação para as práticas pedagógicas com a comunidade
116. Importância da reflexão e debate sobre a prática para a construção das competências pedagógicas
117. Importância da reflexão para a avaliação das aulas ministradas e para o planejamento das posteriores
118. Importância das disciplinas desportivas “dois” para a prática pedagógica com a comunidade
119. Importância das práticas pedagógicas com a comunidade para a construção das competências pedagógicas e a necessidade que seja realizada em todas as disciplinas
120. Importância do contato com a comunidade para o amadurecimento profissional
121. Importante a presença do professor durante todas as aulas ministradas para a comunidade. Situações acontecem uma vez, e nunca mais
122. Importantes contribuições dos professores formadores a partir das práticas pedagógicas com os colegas e coma comunidade Reconhecimento da importância da cobrança dos professores durante as práticas pedagógicas
123. Imprevisibilidade do contato com as crianças
124. Inclusão de atividades de prática pedagógica em todas as disciplinas desportivas do curso
125. Insegurança diante do novo, na realização das práticas pedagógicas com a comunidade, e a diversidade de populações com as quais se tem contato

126. Instrumentalização teórico-prática dos estudantes para a intervenção prática com os alunos
127. Interação entre professor e estudantes para a construção das aulas
128. Interdisciplinaridade auxiliando na construção de estratégias pedagógicas
129. Interdisciplinaridade na preparação das aulas
130. Maior exigência de planejamento e de acompanhamento por parte dos professores formadores
131. Mais acompanhamento dos professores formadores durante as práticas com os alunos nas escolas
132. Mais contato com crianças durante o curso
133. Mais participação dos professores formadores
134. Melhora no curso pelas possibilidades de intervenção prática pedagógica
135. Memorial refletindo a própria prática
136. Metodologia de ensino e capacidade didática
137. Ministras aulas para os colegas contribui para a aprendizagem sobre o planejamento
138. Ministras aulas para os colegas contribui para as aulas a serem ministradas para a comunidade
139. Ministras aulas para um grupo de alunos com diferentes características e interesses
140. Na universidade as aulas ministradas para os alunos não refletem a realidade das escolas
141. Não disponibilização de espaços para debates sobre a prática
142. Não são oportunizados momentos de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica com a comunidade
143. Não são realizadas atividades preparatórias para a intervenção com a comunidade
144. Necessidade de ampliação das práticas pedagógicas com a comunidade e importância para a formação dos estudantes-professores
145. Necessidade de aplicação prática de todos os fundamentos teóricos estudados em sala de aula
146. Necessidade de contextualização das PE c/ colegas
147. Necessidade de intervenção pedagógica
148. Necessidade de maior embasamento teórico-prático nas aulas que antecedem o primeiro encontro com a comunidade
149. Necessidade de mais acompanhamento dos professores formadores no processo de planejamento e de aplicação das práticas pedagógicas com a comunidade
150. Necessidade de práticas pedagógicas com a comunidade, não só nos PEES
151. Necessidade de práticas pedagógicas para a construção das competências
152. O confronto com a realidade como ela realmente é contribui para a construção das competências pedagógicas
153. O contato com as crianças permite uma formação mais completa, voltada para a docência

154. O curso não prepara para ser professor
155. O envolvimento com atividades de prática pedagógica só acontece por obrigação
156. O tempo disponível nas disciplinas é pouco para a realização de estudos e práticas pedagógicas aprofundadas
157. Oportunidade de descobrir se tem vocação para a docência ou não
158. Os estudantes-professores são interpretados como crianças, quando realizam práticas pedagógicas entre si
159. Os problemas e dificuldades reais só surgem em práticas pedagógicas com a comunidade
160. Participação das experiências de práticas pedagógicas na formação profissional
161. Participação das práticas pedagógicas para a construção das competências
162. Participação do estudante-professor na sua formação
163. Participação do professor
164. Participação do professor formador
165. Participação do professor formador na preparação das aulas
166. Participação do professor nas PE c/ comunidade
167. Participação dos colegas
168. Participação dos colegas nas PE c/ comunidade
169. Participação dos professores
170. Participação dos professores formadores
171. Participação dos professores na formação
172. Participação e acompanhamento do professor
173. Passar para o papel de professor nas PE c/ colegas
174. PE c/ a comunidade
175. PE c/ colegas descontextualizadas da realidade
176. PE c/ colegas diferente das PE c/ comunidade
177. PE c/ comunidade descontextualizadas da realidade
178. PE c/ comunidade no horário de aula
179. PE c/ os colegas
180. PE como construção de competências
181. PE mais relevante
182. PEES – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado
183. Planejamento
184. Planejamento diferente da aula aplicada
185. Planejamento e acompanhamento das PE c/ comunidade
186. Planejamento e aplicação de planos de aula
187. Planejamento e aplicação prática das aulas, antes do encontro com os alunos
188. Planejamento e objetivos das PE c/ comunidade
189. Planejamento e realização das PE c/ comunidade
190. Planejamento e reflexão da teoria na prática

191. Planejamento teórico-prático
192. Possibilidade de acompanhamento do progresso dos alunos nas práticas pedagógicas com a comunidade
193. Prática desportiva
194. Prática pedagógica com a comunidade como prática docente
195. Prática pedagógica com os colegas como preparação para a prática pedagógica com a comunidade
196. Práticas pedagógicas com a comunidade consideradas como estágios
197. Práticas pedagógicas com a comunidade em horário de aula contribui para o acompanhamento do professor formador e para os interesses pessoais dos estudantes-professores
198. Práticas pedagógicas com a comunidade não é interpretada como uma real intervenção docente, como nos PEES
199. Práticas pedagógicas com a comunidade realizadas em horários de aula e extraclasse
200. Práticas pedagógicas com a comunidade sem relação direta com os conteúdos vistos em aula. Acompanhamento distante pelo professor formador
201. Práticas pedagógicas com os colegas auxiliando na desinibição e reflexão a respeito da função docente dos estudantes-professores
202. Práticas pedagógicas com os colegas contribui para as Práticas de Ensino Supervisionadas
203. Práticas pedagógicas com os colegas distante da realidade
204. Práticas pedagógicas com os colegas facilitavam práticas pedagógicas com a comunidade, que por sua vez facilitavam a prática pedagógica com os colegas
205. Práticas pedagógicas com os colegas não reproduzem a realidade das escolas
206. Práticas pedagógicas com outras populações (idosos)
207. Práticas pedagógicas que refletem a formação tecnicista
208. Preocupação com o conhecimento do conteúdo
209. Preparação baseada no conhecimento do conteúdo
210. Preparação das aulas para os alunos
211. Preparação dos estudantes-professores para atuarem em ambientes com realidades diferentes das encontradas na universidade
212. Preparação e experiências pedagógicas com os colegas antes do contato com os alunos
213. Preparação para as práticas pedagógicas com a comunidade através de atividades práticas com os estudantes-professores
214. Preparação teórica para as intervenções práticas
215. Prevalência de aspectos técnicos sobre os pedagógicos
216. Primeiras atividades de prática pedagógica com a comunidade com sentimento de falta de experiência teórico-prática e pedagógica
217. Primeiras expectativas para a realização das práticas pedagógicas

218. Primeiro contato com a realidade
219. Professor formador
220. Professor formador acompanhar as aulas ministradas pelos estudantes-professores
221. Professores formadores acompanhavam permanentemente, algumas vezes, ou nunca acompanhavam a realização das práticas pedagógicas com a comunidade
222. Professores formadores participam do planejamento mas não da aplicação prática
223. Professores pregam a reflexão sobre a ação mas não a realizam nas práticas pedagógicas dos estudantes-professores com seus alunos
224. Quanto mais se exige do aluno, mais ele produz
225. Que os professores apliquem o que pregam para seus alunos com os seus alunos
226. Realização das práticas pedagógicas com a comunidade em todas as disciplinas práticas do curso
227. Realizar as práticas pedagógicas dentro da disciplina, mesclando aulas teóricas e aulas com as crianças
228. Realizar as práticas pedagógicas dentro da disciplina, mesclando aulas teóricas e aulas com as crianças
229. Realizar as práticas pedagógicas em todas as disciplinas e sempre com o mesmo grupo de alunos da comunidade
230. Receber os alunos na universidade é diferente de ir até as escolas
231. Reconhecimento da importância da intervenção pedagógica com a comunidade em horários extraclasse para a construção das competências pedagógicas
232. Reflexão crítica a partir da prática
233. Reflexão sobre a ação nas PE c/ comunidade
234. Reflexão sobre a prática através de debates com colegas e com o professor
235. Reflexão sobre a prática através de memoriais e reflexões
236. Reflexão sobre a prática através do memorial descritivo
237. Reflexão sobre a prática com debate entre colegas
238. Reflexão sobre a prática nas PE
239. Reflexão sobre a prática pedagógica com os colegas, entre o professor formador e os estudantes-professores
240. Reflexão sobre a própria prática através das PE c/ comunidade
241. Reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas na universidade
242. Reflexões a partir das práticas pedagógicas com os colegas e com os alunos
243. Reflexões sobre a prática pedagógica com os colegas utilizadas na prática posterior com a comunidade
244. Relação aulas da disciplinas e práticas pedagógicas nas escolas
245. Relação conteúdo da disciplina e conteúdo das aulas para os alunos
246. Relação da teoria e da prática com as competências pedagógicas
247. Relação entre a teoria e a prática para a construção das aulas para a comunidade
248. Relação entre a teoria, a prática desportiva e a prática pedagógica

249. Relação entre as atividades realizadas na disciplina e as realizadas com a comunidade
250. Relação entre teoria e prática e avaliação do resultado final
251. Relação teoria e prática
252. Relação teoria e prática através da pesquisa
253. Relação teoria e prática desportiva e pedagógica
254. Relação teoria e prática e a construção das competências
255. Relação teoria e prática: trabalhar, fazer e discutir
256. Relacionamentos afetivos nas práticas pedagógicas com a comunidade
257. Reprodução de seqüências aplicadas pelos professores formadores no momento das práticas pedagógicas com os colegas e com a comunidade
258. São poucas as oportunidades de práticas pedagógicas com a comunidade
259. Sem contato inicialmente, imaginando como seria a realidade
260. Sentimento de falta de conhecimentos teórico-práticos para a prática pedagógica com a comunidade
261. Sentimento de falta de informações pedagógicas específicas sobre cada atividade, para cada população específica
262. Significado das práticas pedagógicas com os alunos e a sensibilização para o papel do professor
263. Situações em que sentiu-se professor
264. Situações vivenciadas em práticas pedagógicas com os colegas que são levadas para a prática pedagógicas com a comunidade e para os PEES
265. Solução de situações problema práticos com auxílio da teoria
266. Tanto a realização das práticas pedagógicas com a comunidade, quanto o seu planejamento, eram realizados em horário extraclasse
267. Teoria e prática pedagógica com a comunidade
268. Teoria e práticas pedagógicas com os colegas como suporte para as práticas pedagógicas com a comunidade
269. Teoria, prática desportiva, prática pedagógica com os colegas
270. Teoria, prática desportiva, prática pedagógica com os colegas e prática pedagógica com a comunidade
271. Transferência da teoria para a prática pedagógica
272. Transferências dos aprendizados com os alunos para a relação entre estudantes-professores e professores formadores
273. Troca de experiências em reflexões sobre a prática pedagógica com a comunidade, contribuindo para o aperfeiçoamento das aulas de cada um dos estudantes-professores
274. União entre teoria e prática
275. Validade do aprendizado através da prática com os alunos
276. Vinculação da teoria com a prática no momento em que acontecem

Anexo 15

Carta de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Projeto de Pesquisa: A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física			
2. Área de Conhecimento: Educação Física		3. Código: 4.09	
5. Área (s) Temática (s) Especial (s): Não se aplica		6. Código (s): Não se aplica	
4. Nível: Diagnóstico		7. Fase: Não se aplica	
8. Unitermos: Educação Física, formação de professores, práticas pedagógicas, competências pedagógicas			
SUJEITOS DA PESQUISA			
9. Número de sujeitos: 20		10. Grupos Especiais: <18 anos () Portador de Deficiência Mental () Embrião/Feto () Relação de Dependência (Estudantes, Militares, presidiários, etc.) () Outros () Não se aplica (x)	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
11. Nome: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento			
12. Identidade: 9017762643		13. CPF.: 41103661000	
14. Nacionalidade: Brasileira		15. Profissão: Professor de Ensino Superior	
16. Maior Titulação: Doutor		17. Cargo: Professor Adjunto II	
18. Instituição a que pertence: Universidade Federal de Santa Catarina (DEF/CDS)		19. Endereço (Rua, n.º): Rua Berlim, 52, Jardim Germânia - Córrego Grande	
20. CEP: 88035-320		21. Cidade: Florianópolis	
22. U.F.: SC		23. Fone: (48) 234 8902	
24. Fax: (48) 331 9792		25. E-mail: juarezvvn@cds.ufsc.br	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas Complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima			
Data: 10 de setembro de 2004			

Assinatura			
INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADO			
26. Nome: Universidade de Caxias do Sul (UCS)		29. Endereço (Rua, n.º): Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Petrópolis	
27. Unidade/Orgão: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)		30. CEP: 95070-570	
28. Participação Estrangeira: Sim () Não (x)		31. Cidade: Caxias do Sul	
32. U.F.: RS		33. Fone: (54) 218-2190	
34. Fax.: (54) 2182190 - nlrsted@ucs.br		35. Projeto Multicêntrico: Sim () Não (x) Nacional (x) Internacional () (Anexar a lista de todos os Centros Participantes no Brasil)	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Nome: Prof ^a . Dra. Nilva Lúcia Rech Stedile			
Cargo: Diretora do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)			
Data: 10 de setembro de 2004			

Assinatura			
PATROCINADOR			
Não se aplica (x)			
36. Nome:		39. Endereço:	
37. Responsável:		40. CEP:	
38. Cargo/Função		41. Cidade:	
42. U.F.:		43. Fone:	
44. Fax.:		45. Data de Entrada:	
46. Registro no CEP:		47. Conclusão: Aprovado ()	
48. Não Aprovado ()		Data: / /	
49. Relatório(s) do Pesquisador responsável previsto(s) para:		Data: / /	
50. Os dados acima para registro ()		51. O projeto para apreciação ()	
52. Data / /		53. Coordenador/Nome	
_____		Assinatura	
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP			
54. Nº Expediente:		56. Data Recebimento:	
55. Processo:		57. Registro no CONEP:	
58. Observações:			