



ISSN 2318-5104 | e-ISSN 2318-5090

CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

*Physical Education and Sport Journal*

[v. 17 | n. 1 | p. 87-96 | 2019]

RECEBIDO: 04-07-2018

APROVADO: 03-08-2018

ARTIGO ORIGINAL

## DOSSIÊ FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

### Ações pedagógicas ligadas à escola na formação inicial de licenciatura em educação física

*Pedagogical actions linked to school in the physical education initial training*

DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p87>

Camila Rinaldi Bisconsini<sup>1</sup>, Arestides Pereira da Silva Júnior<sup>2</sup>,  
Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Londrina (UEL)

<sup>2</sup>Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

<sup>3</sup>Universidade Estadual de Maringá (UEM)

#### RESUMO

**Objetivo:** Averiguar as ações pedagógicas adotadas por docentes de um curso de Licenciatura em Educação Física para abordar a escola no decorrer das aulas. **Métodos:** Participaram da pesquisa 41 acadêmicos do último ano e 18 professores permanentes de um curso de Licenciatura em Educação Física, os quais participaram de entrevista semiestruturada. Os dados foram tratados por meio de análise de conteúdo, com a utilização do software de análise qualitativa NVivo 10. **Resultados:** Os resultados demonstram que os professores, de modo geral, estabelecem relações entre os conteúdos e a escola por meio de discussões nas salas de aula na universidade, ou ainda promovem aulas simuladas, nas quais os acadêmicos planejam e ensinam conteúdos para a própria turma no ambiente universitário. No entanto, constatou-se que são raras as ações que oportunizam a aproximação entre teoria e prática, por meio de encontros, visitas, aulas e demais práticas de ensino no contexto escolar da Educação Básica. **Conclusão:** Reforça-se a necessidade de possibilitar ao futuro professor de Educação Física a sua imersão na realidade da escola, como forma de vivenciar in loco os elementos básicos e aplicados do ser professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; Educação Física; Educação superior.

#### ABSTRACT

**Objective:** To investigate the pedagogical actions adopted by professors of a degree in Physical Education to approach the school in the course of the classes. **Methods:** Thirty-one students of a last year course and eighteen permanent professors from a Physical Education degree participated in the study, by a semi-structured interview. The results were treated through content analysis using the NVivo 10 qualitative analysis software. **Results:** The results demonstrate that professors, in general, establish relationships between content and school through discussions in the classroom university, or they promote simulated classes in which students plan and teach content for their own class in the university environment. However, it has been observed that there are few opportunities in which the approach between theory and practice is approached through meetings, visits, classes and other teaching practices in the school context of Basic Education. **Conclusion:** The need to enable the future Physical Education teacher to be immersed in the reality of the school is reinforced as a way of experiencing in practice the basic and applied elements of being a teacher.

**KEYWORDS:** Teacher training; Physical Education; College education.

## INTRODUÇÃO

Propor-se a investigar estruturas integrantes do sistema de ensino institucionalizado é desafiador, em função da complexidade de relações e conflitos que permeiam a organização, as estratégias de ação e os objetivos das instâncias de formação – básica e superior. Pensar e escrever sobre os elementos que integram esse processo requer foco no fenômeno a ser analisado, ao mesmo tempo em que demanda o estudo de diversos outros condicionantes vinculados ao objeto de pesquisa. Nesse sentido, dissertar sobre a formação inicial de professores pressupõe a compreensão das relações que se constituem entre os agentes e o trabalho pedagógico, mais especificamente no campo universitário e em cursos de Licenciatura.

A dicotomia entre teoria e prática, embora seja um tema de grande complexidade e não consensual na literatura, parece ficar mais acentuada quando os discentes iniciam seus contatos com o ambiente profissional, sobretudo com as atividades de Prática como Componente Curricular (PCC) e Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Por vezes, os currículos dos cursos de Licenciatura são postos em xeque, sendo que ao longo do caminho curricular os estudantes se deparam com posicionamentos sem fundamentação, discursos que não ajudam na atuação profissional e críticas que não são representativas da educação pública, da escola e dos professores (NEIRA, 2014).

Para o futuro professor é preciso apresentar a heterogeneidade da profissão docente, o que demanda o conhecimento científico necessário à fundamentação teórica na área, o contato e a participação mais efetiva e prolongada no contexto escolar. Haja vista o entendimento da PCC e do ECS como eixo central do currículo (MAFFEI, 2014), consideramos que estas ações podem apresentar as seguintes características: a) perpassar todo o curso de licenciatura; b) integrar os diferentes componentes curriculares da matriz; c) construir a ponte universidade-escola; d) desvelar o cotidiano profissional do professor na escola; e) tornar mais significativos os conteúdos trabalhados nas salas de aula da universidade; e f) fazer acontecer a relação teoria-prática.

Como forma de fortalecimento de ações que valorizem a participação do estudante numa perspectiva ampliada de atuação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE/CP 2/2015) apontam vários indicativos de ações para a garantia dessa conjuntura, por exemplo, no Artigo 11 e Inciso I, pontua-se que nos cursos de formação de professores é preciso efetivar a “articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas” (BRASIL, 2015, p. 9).

Destaca-se também o Inciso IV: “interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados” (BRASIL, 2015, p. 9). A permanente articulação entre os dois espaços de formação possivelmente provocará no licenciando a percepção de toda a dinâmica escolar (aulas, reuniões pedagógicas, planejamento, relações com os demais professores e funcionários, organização dos espaços para as aulas, reuniões com os pais dos alunos, contatos nas secretarias estaduais e municipais de educação, etc.).

Diante desse contexto, a PCC (BRASIL, 2002, 2015) é uma oportunidade, além de uma exigência legal, de desvelar nuances do contexto interventivo docente concomitantemente à mobilização dos saberes disciplinares. Na PCC deve-se estimular a relação prática-teoria por meio de um processo ensino-aprendizagem diversificado e dinâmico em suas estratégias pedagógicas. Os conhecimentos do conteúdo e do ensino estarão imbricados e expressivos em atividades representativas da docência, especialmente se realizadas junto a escolares em ambientes que extrapolem a universidade. Contudo, cabe ressaltar que para se caracterizarem como PCC, estas mesmas atividades precisam constar no Projeto Pedagógico de Curso e ter um plano específico, com a devida sistematização. É preciso destacar que, em função de diferenças na compreensão sobre o que vem a ser prática, as Instituições de Ensino Superior (IES) utilizam estratégias muito distintas, e por vezes inadequadas, para o cumprimento das horas de prática (ANTUNES, 2012).

Dessa forma, antes de organizar a PCC é preciso que esta seja reconhecida pelo corpo docente, de forma que ela seja realmente aplicada e não se restrinja a mera apresentação formal nos planos de ensino, ou seja, para legitimar um trabalho como este, demanda envolvimento coletivo para assumi-lo como viável e aplicado, no sentido de impactar de forma positiva na qualidade da formação inicial.

Diante dessas inquietações, destaca-se a dúvida sobre quais são as estratégias possíveis para aproximar universidade e escolas nos cursos de Licenciatura em Educação Física e que têm o potencial de desvelar nuances dessa profissão. Se os estudos apresentados mostram que o estágio, por si só, ainda não exclui o choque com a realidade e que os licenciandos ainda percebem fragilidades quanto às suas experiências formativas, quais são as estratégias adotadas em disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física para veicular o cenário escolar – espaço de intervenção docente da educação básica – nas aulas? Portanto, o objetivo da pesquisa foi averiguar as ações pedagógicas adotadas por docentes de um curso de Licenciatura em Educação Física para abordar a escola no decorrer das aulas.

## MÉTODOS

A pesquisa tem abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) com apresentação descritiva dos dados. A investigação foi realizada em um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do Paraná, cujos sujeitos participantes foram 41 acadêmicos do último ano (22 do sexo feminino e 19 do sexo masculino) e 18 professores permanentes (oito do sexo feminino e dez do sexo masculino). Os acadêmicos são denominados de A1 a A41 e os professores, de P1 a P19<sup>1</sup>.

O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, formulada a partir de matrizes com os objetivos da pesquisa, indicadores de análise e as respectivas questões norteadoras. As entrevistas tiveram o seu início a partir das seguintes questões: “De que modo é abordado o cenário escolar na(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade?” (docentes) e “De que modo o cenário escolar é abordado nas diferentes disciplinas do curso?” (discentes). Vale destacar que na entrevista semiestruturada não há ordem fixa das perguntas, tampouco rigidez na formulação e apresentação das questões; por isso essas formulações seguem roteiros que podem sofrer alterações conforme o andamento da entrevista e das impressões dos entrevistados, sem, contudo, prejudicar o rigor dos procedimentos metodológicos e a responsabilidade com o objetivo geral da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 2013). Todas as entrevistas foram realizadas no próprio Departamento de Educação Física e gravadas somente em áudio, sendo em seguida transcritas e enviadas aos participantes a fim de que lessem e confirmassem o texto para sua validação e posterior utilização dos dados.

Com as entrevistas validadas pelos respectivos emissores, cada uma delas foi inserida no software NVivo 10 e considerada uma fonte (assim, contávamos com 59 fontes). Para proceder com a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), foram definidas (a partir dos objetivos, da fundamentação teórica e de elementos pertinentes que emergiram ao longo das entrevistas) cinco categorias (nós) e 21 subcategorias (nós secundários), de modo que nesta investigação a subcategoria explorada é “abordagem da escola nas disciplinas” (que fazia parte da categoria “formação inicial em Educação Física”). Portanto, a pré-análise se deu por meio da leitura inicial e geral de todas as fontes, a exploração do material permitiu a organização das fontes no software de análise qualitativa, o tratamento dos dados ocorreu mediante a definição e descrição das categorias e subcategorias, e a interpretação por fim foi realizada a partir da codificação das unidades de registros e sua categorização.

Em relação aos aspectos éticos, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o projeto vinculado a esta pesquisa passou por análise do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade investigada e foi aprovado no Parecer nº 1.710.582

## RESULTADOS

A subcategoria “a abordagem da escola nas disciplinas” agrupa as unidades de registros em que os acadêmicos e professores expressam os meios pelos quais o âmbito escolar é veiculado nas diferentes disciplinas do curso. Com 57 fontes (entrevistas), esse foi um tópico de destaque para os entrevistados, que foram indagados sobre a relação entre a escola e os componentes curriculares da Licenciatura em Educação Física e explanaram diversos aspectos. Pelo alto número de fragmentos, serão expostos aqueles representativos de todas as ideias que emergiram sobre o assunto.

Uma das iniciativas mais expostas, sobretudo pelos acadêmicos (21 acadêmicos e um professor) para aproximar os conteúdos específicos do curso de Licenciatura em Educação Física da escola - espaço social em que possivelmente tais saberes são mobilizados direta ou indiretamente - é a aula simulada. Nesta estratégia os acadêmicos planejam as aulas com temas específicos determinados pelo professor de cada disciplina e a desenvolvem com os próprios colegas de turma, ou seja, há uma prática de ensino<sup>2</sup> na Universidade, com acadêmicos no papel de professores e na figura de alunos. No Quadro 1 são expostos os fragmentos que representam a estratégia de aula simulada.

<sup>1</sup> Vale destacar que no total foram entrevistados 19 professores (identificados com a letra “P” seguida da ordem da entrevista), todavia P15 solicitou o descarte da sua fala após receber a transcrição por e-mail. Desse modo, os dados referentes à P15 foram descartados, de modo que participaram da pesquisa, de fato, 18 professores.

<sup>2</sup> De acordo com Real (2012, p. 59), “ressalta-se que, para esse parecer [28/2001], a prática de ensino e a prática como componente curricular são aspectos distintos na constituição dos cursos que formam professores, ao mesmo tempo em que deveriam estar articuladas. Neste sentido, é o que previa o Parecer n. 28/2001: ‘a prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino (CNE, 2002, p.10)’; sem, contudo repetir a fórmula da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado”. Conforme Souza Neto e Silva (2014, p. 897), “observa-se que há um grande choque de identidade no que se refere à denominação prática de ensino, havendo a tentativa de resolução com a substituição do Parecer CNE/CP n. 21/2001 pelo Parecer CNE/CP n. 28/2001 e pela Resolução CNE/CP n. 1/2002, momento em que se assume a ideia de PCC. Nessa mudança de redação mudam-se as palavras, mantendo-se o sentido anterior”. Aqui entendemos prática de ensino como quaisquer atividades que possibilitam a vivência docente ao longo da formação inicial, por isso inclui diversas ações, como o ECS, a PCC, aulas simuladas, projetos de iniciação a docência, entre outras.

**Quadro 1.** Unidades de registro que expõem a prática de aulas simuladas no curso de licenciatura em Educação Física.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A1	Durante a maior parte das disciplinas nós tentamos trazer a prática com os próprios alunos da turma, então não é nada que a gente leva para a prática numa escola [...] a gente pratica com os nossos próprios colegas de turma.
A17	A gente só atua com atividades para nós mesmos [...] talvez essas matérias aqui dentro da universidade não sejam tão produtivas para nós ficarmos aplicando atividades para nós mesmos, porque é bem diferente depois na escola onde a gente vai trabalhar.
A19	Aprendemos a dar aula para os nossos colegas, aplicar planos de aulas, os professores corrigirem. Então ali é um simulado da realidade que vamos enfrentar na escola.
A23	A partir do segundo ano a gente já fazia muitos planos de aula, ministrávamos aula pra nós mesmos na graduação.
A27	'Criança de seis e sete anos, qual atividade poderia passar pra eles?'. Aplicávamos em nós mesmos.
A36	Eles pedem que a gente faça um plano de aula pra determinada idade e aplique pra nós mesmos. A gente mesmo consegue perceber os erros com as atitudes, e eu gostei bastante disso, já que eles não podem nos levar à escola de verdade, eles nos aproximaram.
A40	A turma aplicava pra turma. Então um grupo apresentava, esses grupos faziam as práticas e os alunos simulavam que eram os alunos da escola.

Os fragmentos apresentados deixam claro que no curso investigado há iniciativas de vivências de ensino, que se desenrolam na própria universidade. As unidades de registro expostas exemplificam os modelos seguidos pelos docentes para esta prática, que envolve o planejamento e o desenvolvimento da aula pelos acadêmicos, com a orientação e o parecer do professor ao final da atividade. É uma proposta interessante por colocar o licenciando em situação de aula e no papel de professor, contribuindo para a experimentação de uma fatia do trabalho docente – o ensino.

De acordo com Marcon, Graça e Nascimento (2011), as práticas pedagógicas<sup>3</sup> podem se desenvolver ao longo de toda a formação inicial dos futuros professores de Educação Física, e o planejamento de tal ação parte das seguintes questões: em que local? (essas práticas podem ser realizadas na IES, na comunidade, na escola); quem ministra? (dupla, trio, grupo ou individualmente); para quais alunos? (para os próprios colegas ou alunos da escola); para quantos alunos? (para poucos alunos ou toda a turma); sob qual estrutura? (única atividade, sequência pedagógica ou unidade didática completa). Para os mesmos autores, os programas de formação inicial em Educação Física, por meio dos professores formadores nas diferentes disciplinas, devem destinar espaços e tempos suficientes ao longo do curso para os acadêmicos transitarem pelas diferentes configurações das práticas pedagógicas, cujas variações incluem os espaços, os alunos, os materiais, os conteúdos e outros elementos da rotina de trabalho de um professor da educação básica. Todavia, os acadêmicos da presente pesquisa não expressaram variações nas práticas pedagógicas, citando quase que exclusivamente, as aulas simuladas na universidade. Ainda, no mesmo grupo de acadêmicos há aqueles que destacaram as fragilidades envolvidas no fato de as aulas simuladas se desenvolverem apenas com a própria turma. Tais relatos são expostos no Quadro 2.

No processo de formação inicial, primeiramente espera-se que os acadêmicos reflitam sobre as vivências de ensino experimentadas por seus pares, e, em seguida, haja a reflexão sobre as próprias ações; não somente em situações simuladas na própria universidade, mas também em situações reais, nas quais o professor em formação terá que planejar, organizar, desenvolver, controlar e avaliar suas práticas, de modo a refletir sobre essa ação durante todo o processo, sempre com a mediação e o acompanhamento docente (ANTUNES, 2012).

Por meio do Quadro 2 é possível inferir que há a percepção dos acadêmicos de que as aulas na própria turma da graduação são iniciativas importantes, entretanto, não são representativas da realidade escolar. Como todos os discentes entrevistados já passaram pelo ECS, percebem que planejar e desenvolver aulas de educação física para serem realizadas na universidade se distancia do mesmo trabalho destinado à escola. Assim, essas aulas simuladas contribuem para a aprendizagem do processo de ensino pelos licenciandos, mas são pouco significativas quando se trata de representar o âmbito escolar. Por isso, há acadêmicos que expressam seu anseio por outras possibilidades de vivências de ensino, conforme relato do A1: “[...] a gente sente vontade de presenciar como está acontecendo lá na escola, mas não é isso que acontece”. Conforme Neira (2014), reforçar posturas afastadas do cotidiano pedagógico leva o acadêmico de Licenciatura a construir representações confusas sobre o que seja ensinar educação física na educação básica.

<sup>3</sup> “[...] apesar do avanço nas discussões sobre o tema, ainda carecem de maior esclarecimento os critérios que podem ser utilizados pelos programas de formação inicial para planejar e implementar essas práticas pedagógicas” (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011, p. 498).

**Quadro 2.** Unidades de registro que expõem as fragilidades da prática de aulas simuladas no curso de Licenciatura em Educação Física.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A4	Se a gente só convive com uma turma, a gente só vai elaborar para a turma. Vivenciando o cotidiano da escola, a gente podia elaborar um plano diferente, saber o que iríamos encontrar na realidade da escola, que é bem diferente.
A28	As condições são outras. Meus colegas têm a minha idade, não têm 12, 15 anos, eles têm no mínimo 20, então o comportamento e a maturidade são diferentes. Lá na escola as crianças não estão ali para colaborar, elas querem participar da aula pra aprender alguma coisa, então fica meio aberto, não é exatamente (...) não é a mesma coisa, é diferente.
A33	Aqui você aplica e o pessoal faz. Lá, a mesma atividade que você faz aqui em 15 minutos, você demora uma hora, meia, duas horas pra fazer, uma coisa simples, porque você tem que explicar, aí eles fazem tudo errado e você tem que explicar de novo, e eles fazem errado de novo.
A35	Aqui eles conseguem prestar atenção, acabam contribuindo para a aula funcionar. Lá na escola, às vezes, dependendo da turma, a gente não consegue ter controle.
A38	No meio da aula, por exemplo, não vai ter acadêmico brigando um com o outro, puxando, passando o pé no outro, é todo mundo meio adulto, ninguém mais está nessa fase de ficar fazendo isso. Nas crianças tem bastante isso.

Ainda sobre a abordagem da escola nas disciplinas do curso investigado, um dos professores mencionou ter realizado vivências de ensino ao longo do componente curricular pelo qual é responsável: “A gente sempre está colocando em prática aquilo que é feito na escola, tanto no conteúdo da aula, como até o material empregado” (P12). O mesmo professor complementa, afirmando que busca conversar com os acadêmicos sobre as aulas desenvolvidas na turma: “pelo conteúdo nosso aqui, a gente aproxima sim [os conteúdos da realidade escolar], verbalmente, você fazendo feedback com os alunos”. O Professor 11 também relata suas iniciativas: “Eles iam à escola, observavam, traziam as experiências que eles tiveram lá na escola, faziam entrevistas com os professores”. O docente ainda fala sobre a importância de se ter vivências de ensino na universidade:

A partir dessas práticas o aluno pode efetivamente ter contato, ver como acontece no contexto escolar, perceber como os professores atuam, como os alunos atuam. O que a gente discute aqui na faculdade é como elas estão efetivamente acontecendo, a partir da realidade escolar também [...] por mais que os nossos aparelhos estejam com um pouquinho de problema, ou seja, já estão gastos e tudo mais, eles vão chegar à escola e muitas vezes não terão nem isso. Então como a gente pode adaptar? Como a gente pode fazer isso no contexto escolar? (P11).

Todavia, há acadêmicos que ressaltaram estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados na universidade e a escola por iniciativa própria, como o Acadêmico 10: “Na verdade eu ficava com o conteúdo dentro da cabeça tentando procurar alguma maneira de conseguir trabalhar isso na escola”, e a Acadêmica 8: “Em algumas disciplinas como usar [...] algumas disciplinas em que eu tenho mais dificuldade me vejo: ‘como eu vou utilizar isso?’”.

Ao longo das aulas na universidade, é possível que os professores dialoguem com os acadêmicos no sentido de perceber se há dúvidas sobre os conteúdos expostos, inclusive na relação destes com a educação física escolar. Apesar da iniciativa de diálogo dos licenciandos também ser importante nestes momentos, destinar unicamente ao acadêmico a responsabilidade de estabelecer relações hipotéticas entre os conteúdos e o campo interventivo, pode ser prejudicial para a aprendizagem dos conhecimentos tratados no curso.

Ao mesmo tempo, vale destacar que: “Os professores atuam muitas vezes em uma estrutura organizacional que inviabiliza ações coletivas, sem disponibilidade de tempo para promover um ensino pautado pelo diálogo, pensamento, debate e reflexão sobre o trabalho que realizam” (VIEIRA; NEIRA, 2016, p. 791). Ou seja, por vezes os próprios docentes buscam fazer trabalhos diferenciados e fugir das aulas expositivas tradicionais, mas esbarram no excesso de trabalho e consequente falta de tempo para planejar suas aulas e desenvolvê-las com dinamicidade e de modo mais atrelado à educação básica.

Outra dimensão destacada por acadêmicos e professores, no que se refere aos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física, é a relação entre os conteúdos e a escola por meio de discussões nas salas da universidade (10 fontes). Assim, além das aulas simuladas, os entrevistados apontam que esses debates são outra estratégia para abordar questões referentes ao futuro espaço de intervenção dos licenciandos. O Quadro 3 apresenta os registros dos acadêmicos sobre o assunto.

**Quadro 3.** Unidades de registro que expõem as discussões que remetem à escola durante as aulas da graduação, na perspectiva dos acadêmicos.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A16	Eles [professores universitários] falavam: 'isso é possível', comparando com o contexto escolar, com a realidade escolar, como a gente podia adaptar, o que podia fazer, vem trazendo elementos, discussões, textos.
A27	Recentemente uma professora [...] mostrou um documentário de várias escolas do Brasil, desde uma escola muito ruim, precária, até uma particular muito boa de São Paulo, pra gente ver os dois mundos.
A29	Pra aproximar, como nós não íamos ao campo em si, da escola, era na base de debates mesmo. Eles traziam as experiências deles [...] os conteúdos que a gente via em sala de aula, de uma forma ou de outra, nós imaginávamos como seria isso dentro da sala de aula com os alunos, era essa aproximação que tentava se ter, porque o prático mesmo, aquilo não existia, não existiu.
A33	Só as aulas mesmo, em que a gente discute bastante sobre como é na escola, como seria na escola.
A41	Existe muito debate, que eu acho enriquecedor, porque cada aluno coloca o seu ponto de vista, aquilo que ele vê, que ele vivencia.

Fica claro que os acadêmicos têm a oportunidade de discutir sobre a realidade da educação básica durante as aulas, e que há a aproximação dos conteúdos com a educação física escolar. De acordo com Téio (2013), a PCC deveria ser abordada a partir dos momentos de discussão na Licenciatura, com a oportunidade de tratar os conhecimentos desde o início do curso por meio de reflexões e diálogos com os colegas e docentes. Apesar de não representar fielmente a rotina escolar, os debates sobre a escola em articulação com os conteúdos específicos podem compor a organização das práticas curriculares no curso de Licenciatura em Educação Física, entretanto, essas discussões que remetem à escola não foram mencionadas como PCC entre os acadêmicos e os professores. Os docentes também relataram as discussões que promovem nas salas de aula da universidade, conforme Quadro 4.

**Quadro 4.** Unidades de registro que expõem as discussões que remetem à escola durante as aulas da graduação, na perspectiva dos professores.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
P1	Eu utilizo a partir dos conteúdos, da especificidade da disciplina eu vou trabalhando, por exemplo, com diretrizes curriculares do Paraná, como isso funcionaria na escola, o que são essas diretrizes do município, para tentar fazer com que eles consigam enxergar o conteúdo.
P10	A gente já tenta fazer no nosso dia a dia, tentar justamente aproximar as discussões relacionadas à gestão, administração, voltada ao ambiente escolar com a realidade que envolve a escola.
P16	Eu normalmente tento, na medida com que eu vou abordando os conteúdos, ilustrar como isso pode ser aplicado, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente não escolar.
P17	A relação com a escola surge naturalmente, até porque a maior parte dos docentes aqui vem de uma formação única, ainda quando era Licenciatura única, de forma que a experiência com o Bacharelado não é tão marcante nos docentes, a gente acaba mesmo indo para exemplos escolares.
P19	Na disciplina como um todo há discussões [...] é mais o professor mesmo explicando as situações, tentando estabelecer essas relações.

Os registros dos professores corroboram a perspectiva discente, sobre haver discussões nas disciplinas em relação aos conteúdos específicos e às intervenções na educação física escolar. Mesmo assim, concordamos que “o professor é capaz de renovar suas teorias e a metodologia utilizada para a transmissão de seus conteúdos” (SOUZA; LAZZAROTTI FILHO; MONTEIRO, 2016, p. 167), portanto, além das discussões em sala de aula, o professor pode vincular os conteúdos ao contexto escolar por meio de outras práticas pedagógicas que não se limitem às aulas expositivas dialogadas. É possível uma diversificação, com dinâmicas que variem entre debates, leituras, resolução de situações-problema, vivências (na universidade e na escola), participação em reuniões pedagógicas, visitas às Secretarias de Educação e ao Núcleo Regional de Educação, etc. Em outras palavras, o contexto que envolve o dia a dia dos professores atuantes na educação básica é diverso, por isso, problematizar essa rotina profissional vai além de ter discussões nas salas de aula da universidade, e exige outras iniciativas pedagógicas, com a compreensão da escola como espaço social de formação dos futuros professores.

Nesse sentido, o A16 declara que “a realidade escolar é totalmente diferente, aí não adianta você idealizar uma coisa sendo que a realidade é outra”. Por isso a importância de os cursos de formação inicial proporcionarem a PCC por meio de estratégias diversificadas, e não limitadas às disciplinas. Também apontando a distância entre o que é abordado na universidade e a educação física escolar, a Acadêmica 17 ressalta “talvez essas matérias aqui dentro da universidade não sejam tão produtivas [...] porque é bem diferente depois na escola onde a gente vai trabalhar”.

É justamente esse distanciamento que a PCC pode eliminar, o desenvolvimento de conteúdos e práticas que nadam dizem respeito à realidade escolar. Estruturar e desenvolver a PCC pode contribuir na aproximação do docente formador da IES com a realidade escolar e, com isso, selecionar e desenvolver conteúdos que sejam realmente valiosos para o processo formativo do futuro profissional. Do contrário, continuará a haver uma formação que prepara para uma escola que não existe.

A A35 reconhece ter aprendido elementos para atuar na escola, e pondera sobre ter que lidar com situações novas: “[...] às vezes a gente aprende algumas coisas, mas chega lá na prática não funciona muito bem, e aí tem que ter cada um a sua estratégia pra fazer funcionar, que às vezes vai além do que a gente acabou aprendendo”. Em pesquisa realizada por Salles, Farias e Nascimento (2015), os autores apontam que os egressos do Bacharel e da Licenciatura em Educação Física investigados por eles afirmam que as experiências e os conhecimentos alcançados no curso de formação inicial abrangem os principais fatores favoráveis para uma inserção profissional exitosa. Pela complexidade do trabalho docente, na formação inicial não há tempo suficiente para abordar todos os condicionantes envolvidos na prática profissional do professor de Educação Física, ao mesmo tempo, isso não significa que o currículo e as práticas pedagógicas devam ser inflexíveis. Vale, então, a constante revisão curricular e a diversidade das experiências no curso.

Ainda em relação à dinâmica nas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física, há acadêmicos e professores que argumentam no sentido de avaliar que as discussões sobre a escola nas aulas dependem muito da postura individual de cada docente. Um exemplo é do A16: “Tinha alguns que nem tocavam na questão da escola, para eles era indiferente. Outros não, traziam para os dois âmbitos, e outros traziam só para o âmbito escolar. Dependia da linha de pesquisa do professor, dependendo da formação dele”. Ou seja, a partir desta perspectiva, no curso não há uma postura coletiva na tentativa de aproximar os conteúdos da realidade escolar, de modo que as iniciativas existem, mas não são generalizadas. A A4 também reforça esse argumento ao afirmar que:

Tem professor que ensina, com criança. Mas tem professor que não: ‘Lidando com adulto vai ser a mesma coisa que lá na escola’. Não será. A gente sabe que não será. Agora, tem professor que problematiza, que fala [...]: ‘Criança machucada na aula, como você levaria?’. Os conteúdos são diferentes, da Universidade para a escola.

Essa problematização de situações que podem ocorrer no dia a dia profissional do professor de Educação Física é importante para que os licenciandos pensem nesses possíveis cenários e busquem meios de invertê-los, sempre com a mediação do docente.

Também existem acadêmicos certos de que o ambiente escolar poderia ser mais explorado nas disciplinas, como A17 e A25:

[...] eu acredito que essas vivências que a gente tem nas matérias [...] deveriam dar uma base para trabalhar na escola, é uma coisa que fica muito entre nós aqui na universidade. Por exemplo, no primeiro e no segundo ano nós não temos nenhuma prática fora da universidade. [...] seria interessante no primeiro ano já colocar alguma matéria que saia do ambiente acadêmico e vá ao ambiente escolar, nem que for para observar, para conversar ou passar uma atividade (A17).

Alguns professores não se aproximam, então parece que (...) não sei, não tem noção da realidade da escola, entendeu? E isso é uma coisa muito ruim pra gente, porque as pessoas que não participam do projeto, que não têm a condição de estarem inseridas no cotidiano da escola, o suporte que ela tem é a universidade, se o professor não dá esse suporte, como ela vai saber como é a realidade? (A25).

Ao analisar as produções científicas que abordam a temática do estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física, Isse e Molina Neto (2016) apontam que os autores investigados por eles são praticamente unânimes em afirmar que há problemas de articulação entre a universidade e as escolas de educação básica, e complementam:

É necessário que a formação de professores esteja vinculada à realidade profissional, o que exige que tornemos menor a distância entre formação e intervenção [...] sendo o estágio, muitas vezes, o principal, se não o único mecanismo de diálogo entre universidade e redes de ensino/educação básica (ISSE; MOLINA NETO, 2016, p. 11, grifo nosso).

Ou seja, mesmo os textos que apontam a necessidade de maior comunicação entre universidade e escola nos cursos de formação inicial de professores de educação física, especificamente por meio do ECS, não mencionam a PCC

como uma possibilidade para também estreitar essa relação. Vale lembrar que tanto o ECS quanto a PCC devem contar com 400 horas nos currículos dos cursos de formação docente (BRASIL, 2015), entretanto, parece que a segunda não é destaque nas publicações sobre a formação de professores de educação física, o que também pode indicar a não efetividade deste componente curricular nos cursos (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2018).

Também foi investigado se alguma disciplina proporcionou observações ou vivências nas escolas, além do ECS. Os registros que remetem a essa questão são apresentados no Quadro 5.

**Quadro 5.** Acadêmicos que negaram ter ido à escola por meio de disciplinas, além do Estágio Curricular Supervisionado.

ACADÊMICO(A)	UNIDADE DE REGISTRO
A13	Fora o estágio não.
A14	Nos estágios, sempre nos estágios.
A20	Nas disciplinas não. Nas disciplinas não, nenhuma.
A25	Que eu me lembre, as disciplinas que eu fiz pelo menos, não. Nenhuma.
A31	Levar mesmo ao colégio para estar vivenciando, nunca ocorreu.

Pelos resultados apresentados até aqui, parece que as disciplinas do curso investigado não avançam em relações mais próximas entre os conteúdos específicos e o âmbito da educação física escolar, já que as vivências de ensino e observações nas escolas, muitas vezes, se restringem às disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II. Ao contrário dessa lógica que destina somente ao estágio a responsabilidade pelo contato dos licenciandos com a escola, é preciso destacar que:

[...] a PCC se relaciona diretamente com o ECS, pois aproxima o futuro professor do seu campo de atuação desde o começo da formação inicial, e nesse caso, no ECS os discentes poderão recorrer a uma diversidade de elementos acerca do espaço escolar e de seus agentes, o que facilita e enriquece o planejamento e desenvolvimento das regências exigidas no período do estágio. A partir dessa perspectiva de formação, a PCC e o ECS são reconhecidos como o tempo de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre o professor em ambiente de trabalho e o aluno estagiário, fortalecendo e estreitando a relação teoria e prática (SILVA JÚNIOR et al., 2016, p. 7-8).

Os docentes do curso investigado têm a possibilidade de organizar as 400 horas destinadas à PCC para integrar os conteúdos com os quais trabalham à rotina escolar. No que se refere às disciplinas, os resultados demonstram que os professores, de modo geral, estabelecem relações entre os conteúdos e a escola por meio de discussões nas salas de aula da universidade, ou ainda promovem aulas simuladas, em que os acadêmicos planejam e ensinam conteúdos para a própria turma, também no ambiente universitário. Raras parecem ser as oportunidades em que se realizam encontros dos discentes com as escolas de educação básica por meio das disciplinas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partir do cotidiano escolar é um dos meios possíveis para abordar os saberes curriculares junto aos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física. Para tanto, contatos regulares com as escolas são indispensáveis, no sentido de municiar os professores universitários de elementos que permeiam este contexto e de introduzir os acadêmicos ao seu futuro espaço social de intervenção profissional. A consolidação dessa ponte entre universidade e escolas é a oportunidade de estreitar um importante vínculo entre os dois níveis de ensino e fortalecê-los como lócus de formação docente.

De modo geral, há iniciativas de docentes do curso que proporcionam encontros entre os licenciandos e o âmbito escolar, contudo, referem-se a atividades pedagógicas pontuais motivadas individualmente, sem um plano curricular previamente organizado. Apesar de escassos, estes momentos foram destacados como positivos pelos acadêmicos que se lembraram destas ocasiões, além de oportunidades que refletiram na qualidade da formação inicial de modo enriquecedor, contudo, para um número reduzido de acadêmicos também.

Entre todos os registros acerca das relações com a escola, os agentes integrantes do campo universitário não mencionam as práticas curriculares como ação efetivada no curso ou como uma estratégia possível na constituição de uma ponte entre a universidade e as escolas de educação básica. Ou seja, a PCC não é um caminho trilhado no curso de Licenciatura em Educação Física investigado para comunicações mais constantes e sólidas entre as duas instâncias



de ensino. As chances de contato com as escolas públicas são pulverizadas no programa de formação, dependendo totalmente de iniciativas pedagógicas individuais.

Nas disciplinas do curso, as chances de aproximação com o contexto interventivo da educação física escolar são as discussões que atrelam os saberes curriculares ao cotidiano profissional e as aulas simuladas - como vivências de ensino encenadas no campo universitário. Tais iniciativas são reconhecidas como importantes para a formação, mas pouco representativas da realidade de trabalho docente. Nesse sentido, as disciplinas ainda estão pouco relacionadas ao cotidiano da escola. Por outro lado, de modo geral, os professores reconhecem a necessidade de maior articulação com a educação básica, a fim de contribuir academicamente para o futuro enfrentamento da profissão.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. C. **A dimensão prática na preparação profissional em educação física: concepção e organização acadêmica**. 2012. 264f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. A Prática como Componente Curricular na formação inicial de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre v. 24, n. 2, p. 455-70, 2018.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/O28.pdf>>. Acessado em: 15 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acessado em: 15 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acessado em: 15 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acessado em: 15 de junho de 2016.

ISSE, S. F.; MOLINA NETO, V. Estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: produções científicas sobre o tema. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, p. e2759, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAFFEI, W. S. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 229-44, 2014.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 497-511, 2011.

NEIRA, M. G. Os currículos que formam professores de educação física e a Síndrome de Estocolmo: explicações para o choque com a realidade. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 33, n. 1, p. 51-71, 2014.

SALLES, W. N.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Inserção profissional e formação continuada de

egressos de cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 475-86, 2015.

SILVA JÚNIOR, A. P.; FLORES, P. P.; BISCONSINI, C. R.; ANVERSA, A. L. B.; OLIVEIRA, A. A. B. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da Resolução CFE N°. 03/1987. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1-14, 2016.

SOUZA, I. S.; LAZZAROTTI FILHO, A.; MONTEIRO, D. S. A busca pelos saberes sociais na formação de professores em Educação Física: uma análise das atividades complementares dos egressos da FEFD. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 49, p. 164-75, 2016.

TÉO, C. E. **Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL**. 2013. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

VIEIRA, R. A. G.; NEIRA, M. G. Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 783-94, 2016.

---

Autor correspondente: **Camila Rinaldi Bisconsini**

E-mail: [camibisconsini@gmail.com](mailto:camibisconsini@gmail.com)

Recebido: **04 de julho de 2018**.

Aceito: **03 de agosto de 2018**.

\* \* \* \* \*