

A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física

CDD. 20.ed. 371.12

Daniel MARCON^{*/ **/ * **}
Juarez Vieira do NASCIMENTO^{*}
Amândio Braga Santos GRAÇA^{** **}

* Universidade Federal de Santa Catarina.
** Universidade de Caxias do Sul.
*** Universidade do Porto - Portugal.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo 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. Participaram do estudo 10 professores-formadores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul - RS, e 10 estudantes-professores egressos desse curso, escolhidos intencionalmente entre aqueles que haviam participado de todas as modalidades de práticas pedagógicas. 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. 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.

UNITERMOS: Educação física; Formação de professores; Prática pedagógica; Competências pedagógicas.

Introdução

O tema referente às competências profissionais na formação de professores não é original. De fato, vários autores (CRUM, 2000; PERRENOUD, 2000; 2002; RIOS, 2002; TARDIF & GEUTHIER, 2001) têm se debruçado sobre esta temática, investindo anos em estudos no intuito de melhor compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem, dissecando os saberes, as ações, os pensamentos, as intenções e as reflexões que o compõem.

Ao estabelecer novas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores da educação básica (Resoluções 1 e 2/CNE/CP/2002 - BRASIL, 2002a, 2002b), o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou que a formação inicial seja concebida, planejada, operacionalizada e avaliada

visando à aquisição de competências e habilidades. Assim, para dar sentido da formação e da prática dos professores, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura necessitam favorecer o desenvolvimento das competências necessárias para a intervenção nesta área.

Outra recomendação importante para os cursos de Licenciatura Plena em Educação Física, contida na Resolução 7/CNE/CES/2004 (BRASIL, 2004b), é a necessidade da formação inicial assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da Prática como Componente Curricular (PCC). Além de estar contemplada no projeto pedagógico, a PCC seria vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

Nesta perspectiva, as PCC 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 nexo entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade do conhecimento” (Parecer 58/CNE/CES/2004, p.13 - BRASIL, 2004a).

Independentemente das características organizacionais adotadas para a implementação da PCC, espera-se que seja oferecida aos estudantes dos cursos 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.

A importância da realização de atividades docentes no decorrer dos cursos de Licenciatura é destacada por CRUM (2000), quando 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 ALTET (2001), BENTO (1993), CHARLIER (2001) e PERRENOUD, ALTET, CHARLIER e PAQUAY (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.

Na revisão histórica sobre os caminhos seguidos no processo de formação de professores, PIMENTA (2002) comenta que nos anos de 1950 e 1960, a prática pedagógica não constituía uma das estratégias disponibilizadas pelos cursos para a formação dos professores. Tal situação poderia ser interpretada como um contraponto às sugestões apresentadas pelo relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 1955, o qual já recomendava naquela época que a preparação de professores deveria ser equilibrada entre teoria e prática, que a prática antecesse muitas das dificuldades do jovem professor, e que as aulas práticas fossem complementadas com debates antes e após a sua realização.

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 [...] em situações controladas de ensino” (PIMENTA, 2002, p.53).

Nos anos 90, proposições feitas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são debatidas em encontros no sentido de buscar a adoção de uma base comum para os cursos de formação de professores. Além disso, conforme afirma MARQUES (2000), os debates buscavam o entendimento de que a teoria e a prática pedagógica fossem vistas como indissociáveis, e presentes ao longo de toda a formação.

Ao posicionar-se a favor da adoção de estratégias que aproximem os estudantes-professores e os professores universitários dos contextos escolares que o cercam, corroborando também com a opinião de PIMENTA (2002) quando se refere aos microensinos, MARQUES (2000, p.32) defende que “o aprendizado surja do aprendizado prático”, onde sejam priorizadas as “competências técnico-científicas e as competências pedagógicas”.

A utilização de estratégias, como o microensino, na formação inicial em Educação Física também é defendida por CRUM (2000), quando 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). Este confronto caracteriza a abertura do processo docente, como se refere BENTO (1993), o qual impõe aos estudantes-professores a reformulação constante de seus referenciais teórico-práticos, em dependência das particularidades da situação real de ensino. Para isso, torna-se fundamental que os conteúdos programáticos abordados ao longo do curso sejam selecionados, planejados e implementados em função das práticas pedagógicas, de maneira que fundamentem a sua realização.

A formação inicial assim concebida vem de encontro ao modelo aplicacionista do conhecimento (TARDIF, 2002), já que busca 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 (CRUM, 2000). De fato, a formação não se constrói pela simples acumulação de conhecimentos, mas pelo trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995). Além disso, o processo de ensino-aprendizagem é 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” (MARQUES, 2000, p.95).

Para isso, é necessário que os cursos de Licenciatura em Educação Física adotem alguns referenciais orientadores para a formação de professores, e que oportunizem experiências de prática pedagógica ao longo da formação inicial, as quais visem à construção e ao desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes-professores (CHARLIER, 2001; CRUM, 2000; DEMO, 2002; GARCÍA, 1995; NASCIMENTO, 2002; PERRENOUD et al., 2001; PIMENTA, 2002; RIOS, 2002; TARDIF, 2002).

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 visa o desenvolvimento das competências pedagógicas e, fundamentalmente, 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. Assim, lhe serão apresentadas as particularidades de cada intervenção

pedagógica e sua inter-relação com as demais, cada uma contribuindo, de maneira específica, para a construção de suas competências pedagógicas.

A partir das reflexões sobre as atividades de prática pedagógica realizadas com essas características e objetivos, surgiu a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre esse assunto, e responder às seguintes questões: 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? O contato direto dos estudantes-professores com os alunos durante as práticas pedagógicas auxilia na construção de suas competências pedagógicas? 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?

Nessa perspectiva, esta investigação foi realizada com o objetivo de identificar 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. A realização desta investigação justifica-se pelo momento histórico de reformulação curricular vivenciado na área, bem como da necessidade de buscar subsídios teóricos que possam auxiliar os professores, responsáveis pelas disciplinas práticas dos cursos de formação de professores de Educação Física, a planejar, organizar e implementar atividades de prática pedagógica, visando a uma formação inicial voltada para a construção das competências pedagógicas dos estudantes universitários.

Procedimentos metodológicos

Ao considerar as proposições apresentadas por THOMAS e NELSON (2002), quando abordam os diferentes métodos de pesquisa, constata-se que esta é uma investigação qualitativa, que utilizou o estudo de caso como estratégia para alcançar seus objetivos, ou seja, os participantes foram “claramente definidos no desenrolar do estudo” e escolhidos a partir de suas características únicas e particulares, mesmo que posteriormente viessem “a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 17).

Da mesma forma, é importante considerar que, conforme 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).

Além disso, esta investigação se caracteriza como um estudo descritivo, haja vista que procurou 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 realizaram, em um único momento, uma avaliação retrospectiva sobre a sua formação inicial em Educação Física.

Com base nesses pressupostos e na intencionalidade da escolha de um grupo de participantes que apresentasse as características específicas de interesse do estudo, optou-se pelo curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul para participar desta investigação. O referido curso, com 30 anos de existência, desenvolve, há mais de 20 anos, atividades de práticas pedagógicas e de extensão universitária com a participação direta da comunidade. Essas práticas pedagógicas realizadas com os estudantes-professores do curso 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 no período de aula.

No que concerne às disciplinas de desportos, essas são desenvolvidas sempre em dois semestres, como por exemplo, Atletismo I (1o. semestre) e Atletismo II (2o. semestre). Enquanto que nas disciplinas "I" são abordados os fundamentos do desporto, as estratégias de ensino, a prática desportiva e a prática pedagógica, através de experiências de ensino vivenciadas entre os próprios estudantes-professores; nas disciplinas "II" 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. Além desses temas, nas disciplinas desportivas "II" são realizadas práticas pedagógicas nas quais os estudantes-professores têm o contato direto com os alunos, geralmente crianças e adolescentes advindos da comunidade escolar. Nesse caso, cada professor-formador é responsável pela orientação e acompanhamento de um grupo de, aproximadamente, 25 estudantes-professores.

As práticas pedagógicas, que proporcionam o encontro dos estudantes-professores com os alunos advindos da comunidade, são justificadas tanto para atender as recomendações legais estabelecidas nas diretrizes curriculares quanto para incluir a teorização das práticas ou a prática assistida na formação de professores (DEMO, 2002) e contribuir efetivamente para a realização dos estágios curriculares supervisionados no final do curso.

A composição do grupo de participantes que constituiu o caso investigado apoiou-se em critérios que garantissem que cada estudante-professor tivesse

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 da formação inicial. Para isso, foram estabelecidos seis critérios para a seleção dos estudantes-professores participantes deste estudo, de acordo com as seguintes etapas:

1) Levantamento inicial de todos os estudantes-professores egressos dos anos de 2002, 2003 e 2004 desse curso (167 egressos);

2) Levantamento de todos os estudantes-professores que vivenciaram cada uma das três diferentes possibilidades de realização das práticas pedagógicas (59 egressos);

3) Levantamento das experiências dos egressos com a prática de desportos em geral e experiências docentes, através de entrevista por telefone. Nessa etapa foram selecionados apenas os estudantes-professores considerados não experientes quanto à prática desportiva (menos de cinco anos de prática e participação apenas em competições em nível regional ou municipal) e quanto às atividades docentes anteriores à entrada no curso (30 egressos);

4) Levantamento do tempo de exercício na atividade docente dos egressos. Nesta etapa foram selecionados os egressos quase experientes (que possuíam: a) menos de cinco anos de docência em instituições de ensino, públicas ou privadas, de nível fundamental, médio ou superior; clubes sociais, esportivos ou recreativos; empresas; hotéis ou demais estabelecimentos do gênero; ou b) mais de cinco anos de docência, mas sem qualquer vínculo com as instituições relacionadas anteriormente) e os não experientes (menos de cinco anos de docência, e sem qualquer vínculo com as instituições relacionadas anteriormente) nas atividades docentes (19 egressos);

5) Levantamento do desempenho no curso a partir do cálculo da média das notas obtidas nas duas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (PEES1 e PEES2) e do Índice de Aproveitamento Acadêmico (IAA). O grupo foi dividido em três, sendo um subgrupo inicial e um subgrupo final com 27% dos sujeitos (quatro estudantes-professores em cada), e um subgrupo intermediário com 46% dos sujeitos (11 estudantes-professores).

6) Sorteio aleatório realizado em cada um dos três subgrupos, onde foram selecionados dois representantes do primeiro subgrupo, dois representantes do terceiro subgrupo, e seis representantes do subgrupo intermediário. 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.

Com base nos critérios e etapas de seleção apresentados, o grupo de participantes do estudo foi composto por 10 estudantes-professores formados nos anos de 2002, 2003 e 2004 no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul. Esses estudantes-professores constituíram o caso investigado por terem participado, no decorrer do curso, dos três tipos de atividades de prática pedagógica, por não possuírem experiência como atleta, e tampouco com a docência antes de ingressar no curso, e por apresentarem o mínimo de experiência docente extracurricular no decorrer do curso.

Para que fossem analisados todos os elementos intervenientes nas práticas pedagógicas, tornou-se necessária a participação dos professores-formadores. Sendo assim, participaram do estudo os 10 professores responsáveis pelas disciplinas desportivas, no 2o. semestre letivo de 2004, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul.

Na coleta das informações optou-se pela utilização da análise documental e pela realização de entrevistas com os estudantes-professores e com os professores-formadores.

O conjunto de documentos que constituiu o objeto dessa análise documental foi composto pelos projetos acadêmico-institucionais e pedagógicos da Universidade de Caxias do Sul, pelo projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física, e pelas ementas e programas das disciplinas desportivas investigadas.

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 estabelecimento de um paralelo entre os dados coletados e as proposições da literatura sobre o tema (LÜDKE & 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 (2000) 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 configura 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 sete horas e 20 minutos, e para as entrevistas com os estudantes-professores, seis horas e 18 minutos, totalizando 13 horas e 38 minutos de entrevistas. Para a transcrição das entrevistas com os professores-formadores foram necessárias 38 horas e 45 minutos, e para as entrevistas dos estudantes-professores 33 horas e 54 minutos, totalizando 72 horas e 39 minutos de transcrição.

Depois de concluída a transcrição de cada uma das entrevistas, o seu conteúdo foi devolvido, por escrito, para o entrevistado. Esse procedimento teve 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 teve total liberdade para alterar o seu conteúdo, retirando informações ou acrescentando aspectos que julgasse pertinentes (NEGRINE, 1999).

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.

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, que são: 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 GEWANDSZNAJDER (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. Além disso, dois pesquisadores experientes na área auxiliaram na validade interpretativa da investigação, procurando identificar a coerência interna e se havia relação de adequação entre as informações coletadas e as proposições apresentadas.

Resultados e discussões

Nesse momento, buscou-se apresentar, de maneira clara e elucidativa, os elementos constituintes das práticas pedagógicas que mais contribuem para a construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores. Assim, optou-se por organizar e discutir as informações obtidas quanto à participação da prática desportiva na formação dos professores, às práticas pedagógicas desenvolvidas entre os estudantes-professores, à 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 que a prática desportiva 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.

Através da realização das práticas desportivas com esse objetivo, os estudantes-professores podiam

elaborar conceitos próprios sobre o desporto, e, aliados aos estudos teóricos e às 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.

Apesar disso, os entrevistados ressaltaram a necessidade de adequação dessas práticas aos objetivos da formação, assim como defende GARCIA (2001), ao afirmar que “ensinar a nadar [...] não pode ser uma função da faculdade”, e que os cursos de formação de professores de Educação Física muitas vezes dedicam grande parte de sua carga horária “a estas tarefas básicas” (p.40).

No que diz respeito às atividades de prática pedagógica, tanto os estudantes-professores quanto os professores-formadores entrevistados demonstraram que a interpretam como um importante agente favorecedor da construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores. No caso dos estudantes-professores, a contribuição das práticas pedagógicas no processo de formação inicial assume tamanha importância que, muitas vezes, é confundida com estágios curriculares supervisionados realizados no final do curso, como pôde ser constatado em diversos momentos das entrevistas realizadas.

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 ao propor determinadas atividades para seus colegas, sendo as justificativas 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. Tal situação é abordada por MACIEL (2002) ao afirmar 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).

b) conhecimento prévio dos colegas sobre a modalidade: relatos proferidos reiteradas vezes deixam claro que tentar “ensinar” a um colega um gesto motor que ele já domina, expõe o estudante-professor 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. Segundo TANI (1995), nessas atividades os estudantes-professores são freqüentemente “transformados’ em crianças e executam tarefas motoras próprias deste estágio de desenvolvimento” (p.24).

c) incompatibilidade com a realidade escolar: a distância das práticas pedagógicas entre os estudantes-professores para a prática docente com alunos da comunidade foi assinalada como uma dificuldade, considerando-se a disparidade entre a infraestrutura 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 com as crianças. Além disso, nas práticas pedagógicas entre os estudantes-professores, as atividades elaboradas eram facilmente adaptadas para a realidade dos colegas, fato não observado nas aulas com os alunos da comunidade.

Um exemplo dessa situação foi obtido no depoimento de um dos estudantes-professores entrevistados que, em determinado momento de sua fala, disse que não é possível fazer um teatro de que o seu colega era uma criança, o que corrobora a opinião de TANI (1995) apresentada anteriormente.

Sobre isso, SCHÖN (1995) afirma que os estudantes-professores “têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias” (p.91), o que ressalta a necessidade de adequação dos cursos de formação de professores à realidade escolar.

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 (SHULMAN, 1987).

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, e considerando-se as diferenças de infra-estrutura disponível e da idade e das 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 embasar 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 suplantarmos 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.

Nesse momento, é alcançado um dos objetivos propostos por DEMO (2002) para a formação de professores, que ressalta a importância de que os estudantes-professores conscientizem-se da necessidade de “buscar na teoria fundamentos para refazer a prática, pesquisando posturas alternativas, propostas diferentes ou divergentes, linhas de pensamento e questionamento, paradigmas científicos” (p.42) que fundamentem a reconstrução de suas práticas pedagógicas.

Esse constitui um aspecto que merece destaque neste 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 aulas 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 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.

A necessidade que os estudantes-professores sentem ao realizar o planejamento das aulas suplanta uma das dificuldades encontradas na realização das práticas pedagógicas com a comunidade, que é a simples transferência das aulas da universidade para a escola, como apresentado anteriormente. Com isso, os estudantes-professores começam a 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” (BENTO, GARCIA & GRAÇA, 1999, p.194).

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.

c) acompanhamento dos professores-formadores: realizar 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 constante 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.

Na opinião dos entrevistados, a presença dos professores-formadores durante as práticas pedagógicas com a comunidade constituiria um elemento relevante para o alcance de alguns dos

objetivos estabelecidos para a sua realização. A importância dessa inter-relação entre os estudantes-professores e os professores-formadores é ressaltada por PÉREZ GÓMEZ (1995) quando diz que “a prática e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional de professores” (p.113).

Para os professores-formadores, a falta de um acompanhamento mais próximo resulta do 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 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: os efeitos da ausência do professor-formador durante a realização das práticas pedagógicas nas escolas são minimizados pela possibilidade de serem realizadas em duplas. Nesse caso, o planejamento e a aplicação das aulas são realizados 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.

Refletindo sobre essa questão, CALDEIRA (2001) defende 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).

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 ressaltada 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 suas competências pedagógicas. Nesses debates, os estudantes-professores entrevistados esclareceram que, tanto o momento em que estão relatando as suas aulas, 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, de poder incorporar nas suas aulas algumas estratégias adotadas por seus colegas, e as importantes orientações dos professores-formadores.

Todos esses aspectos corroboram a opinião de PIMENTA (2002) quando afirma que “a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la” (p.71).

Apesar de todos os aspectos positivos destacados, é importante destacar que, 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 nessas modalidades.

Diante dos aspectos apresentados, constatou-se que as práticas pedagógicas realizadas com a 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 entrevistados.

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 antecipam situações com as quais somente se defrontaria a partir das Práticas de Ensino ou Estágios Supervisionados.

De acordo com FONTANA e GUEDES PINTO (2002), 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), oportunizado justamente pelo contato com o ambiente escolar ao longo da formação inicial.

b) descoberta da vocação para ser professor: através das práticas pedagógicas com a comunidade, o estudante-professor confirma sua intenção de ser professor, ou conclui que não tem vocação para ser professor, ainda no início do seu curso, evitando-se, assim, que “receba uma formação com muitas dúvidas e inseguranças que geram uma verdadeira aversão pela docência” (SHIGUNOV, DORNELES & NASCIMENTO, 2002, p.96).

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.

Na concepção de NÓVOA (1995) “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização [...] por

processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (p.28), conforme evidenciado nas entrevistas realizadas.

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.

A respeito disso, vale destacar a declaração de uma aluna de um curso de formação de professores, ao se defrontar com uma turma de alunos pela primeira vez, nos Estágios Supervisionados: “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).

Esse exemplo destaca a importância do contato com a realidade escolar, proporcionada pelas práticas pedagógicas, ao longo dos cursos de formação de professores, e não somente nos 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. Essa constatação vem ao encontro do Parecer 58/CNE/CES/2004 (BRASIL, 2004a, 2004b) ao afirmar que “é imprescindível [...] que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação” (p.10).

Conclusões e sugestões

De modo geral, as evidências encontradas na investigação confirmam 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.

Enquanto principais elementos constituintes da prática como componente curricular, que mais contribuem para o desenvolvimento das competências

pedagógicas dos estudantes-professores, destacou-se 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.

Como uma das principais motivações para a realização dessa investigação foi oferecer, tanto aos

professores-formadores quanto aos coordenadores dos cursos de formação inicial em Educação Física, informações úteis e que viessem a contribuir com a elevação do nível de qualidade dos cursos, os aspectos analisados neste estudo centraram-se sobre o processo de construção das competências necessárias para a atuação docente, as estratégias de aproximação entre a teoria e a prática e a estruturação das práticas pedagógicas.

Espera-se que os professores e/ou os cursos que já adotam estratégias com características semelhantes às das práticas pedagógicas investigadas, 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 motoras específicas da modalidade, visando 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 (da matéria do assunto e pedagógico do conteúdo) 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-se como professores, refletindo individual e coletivamente sobre a sua postura, seu posicionamento, suas intervenções e sua relação com os alunos, e 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 todos demonstrem 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 estarem no seu próprio ambiente, o que favoreceria o primeiro contato do estudante-professor com elas. Por outro lado, nas 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 identidade 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.

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. Além disso, é fundamental que o professor-formador acompanhe todo o processo de elaboração, de planejamento e de avaliação das aulas a serem ministradas na escola, podendo obter importantes informações referentes ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Visando aproximar-se ainda mais da escola onde são realizadas as práticas pedagógicas, sugere-se contatos periódicos entre o professor-formador e a escola, seja através do próprio professor, da coordenação pedagógica ou da direção.

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 dos resultados e das conclusões 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, desde o início do curso.

Abstract

The formation of pedagogical competences through practice as a curricular component in the initial training in physical education

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. Ten teacher-trainers responsible for the sports modules in the Physical Education degree course at University of Caxias do Sul (Universidade de Caxias do Sul) - RS and ten graduate student-teachers participated in the study. The tools used for information gathering were document analysis and interviews done with the student-teacher and the teacher-trainer. This study showed the importance 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 planning of classes, the possibility of closeness to the school context, the follow-up from the teacher-trainer, the reflections and discussions of 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.

UNITERMS: Physical education; Teacher training; Pedagogical practices; Pedagogical competences.

Referências

- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.23-35.
- ALVES-MAZZOTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2000.
- BENTO, J. Profissionalidade, ciência da formação e competência profissional na formação do pedagogo do desporto e educação física. **Espaço: Revista de Ciência do Desporto dos Países de Língua Portuguesa**, v.1, n.1, p.5-16, 1993.
- BENTO, J.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do desporto.** Lisboa: Livros Horizonte, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). Parecer n.58. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. 18 de fevereiro de 2004. Brasília: CNE/CES, 2004.
- _____. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr 2004, Seção 1, p.18.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Formação de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p.31. [Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 mar 2002. Seção 1, p.8].
- _____. Resolução n.2, de 19 de fevereiro de 2002. Carga Horária dos Cursos de Formação de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p.9.
- CALDEIRA, A.M.S. Formação de professores de educação física: quais saberes quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.3, p. 7-103, 2001.
- CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.85-102.
- CRUM, B. Funções e competências dos professores de educação física: conseqüências para a formação inicial. **Boletim SPEF**, n.23, p.61-76, 2000.
- DEMO, P. Qualidade docente e superação do fracasso escolar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Orgs.). **Desatando os nós da formação docente.** Porto Alegre: Mediação, 2002. p.23-47.

- FONTANA, R.A.C.; GUEDES PINTO, A.L. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Orgs.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.6-22.
- GARCÍA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.51-76.
- GARCIA, R.P. Para um ensino superior com qualidade. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.1, n.1, p.33-43, 2001.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito: teoria e prática**. Oeiras: Celta, 1995.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, L.S.B. A investigação como um dos saberes docentes na formação inicial de professores. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Orgs.). **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.79-94.
- MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- NASCIMENTO, J.V. **Formação profissional em educação física: contextos de desenvolvimento curricular**. Montes Claros: Unimontes, 2002.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p.61-94.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.13-33.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.93-114.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.11-33.
- PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PAQUAY, L. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.211-233.
- PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, T.A. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V.C. (Orgs.). **Didática e práticas pedagógicas: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.154-72.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-91.
- SHIGUNOV, V.; DORNELES, C. I. R.; NASCIMENTO, J. V. O ensino da educação física: a relação teoria e prática. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.73-102.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-22, 1987.
- TANI, G. Vivências práticas no curso de graduação em educação física: necessidade, luxo ou perda de tempo?. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995. p.17-31.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; GEUTHIER, C. O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento?. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.185-210.
- THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TRAVERS, R.M.W. **Introducción a la investigación educacional**. Buenos Aires: Paidós, 1971.

ENDEREÇO
Daniel Marcon
Departamento de Educação Física
Universidade de Caxias do Sul
R. Francisco Getúlio Vargas, 1130
95070-560 - Caxias do Sul - RS - BRASIL
e-mail: dmarcon@ucs.br

Recebido para publicação: 08/03/2006
Revisado: 27/04/2007
Aceito: 25/06/2007