

***CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: RELAÇÕES COM PRÁTICA PEDAGÓGICA***

***CURRICULUM AND TEACHER TRAINING IN PHYSICAL
EDUCATION: RELATIONS WITH PEDAGOGICAL PRACTICE***

***CURRÍCULO Y FORMACIÓN DEL PROFESOR EN
EDUCACIÓN FÍSICA: RELACIONES CON PRÁCTICA
PEDAGÓGICA***

Marcos Vinicius Marques^I

Roberto Tadeu Iaochite^{II}

^I Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: vinny_educ@hotmai.com

^{II} Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: iaochite@rc.unesp.br



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo tem como objetivo verificar como se dá o relacionamento com a prática pedagógica, tanto no processo de configuração curricular, quanto na formação do professor,

no âmbito da Educação Física escolar. Enquanto ponto de partida, valorizamos o papel do professor de Educação Física e dos saberes advindos da experiência pedagógica no processo de configuração curricular e na formação dos professores da área. Nove professores de Educação Física experientes com a prática pedagógica na escola responderam a uma entrevista. A partir dos dados obtidos com a mesma, foram levantadas e analisadas três categorias, as quais dizem respeito, principalmente à participação do professor no currículo e ao processo formação dos participantes. Os resultados apontam, especialmente no âmbito da Educação Física, para a importância da presença da prática pedagógica, tanto no processo de configuração do currículo, quanto na formação docente. Conclui-se que haja a necessidade de trilharmos o caminho no sentido da cultura profissional, na qual os conhecimentos práticos são fundamentais para o processo de configuração curricular e para a formação dos professores.

Palavras-chaves: Educação Física escolar. Currículo. Formação de professores.

Abstract

This article aims to verify how the relationship with pedagogical practice occurs, both in the process of curricular configuration and in teacher training, within the scope of Physical School Education. As a starting point, we value the role of the Physical Education teacher and the knowledge derived from pedagogical experience in the process of curricular configuration and the training of teachers in the area. Nine experienced Physical Education teachers responded to an interview. Based on the data obtained with it, three categories were brought forth and analyzed, which relate mainly to teacher's participation in the curriculum and to the process of training the participants. The results point out, specially in the Physical education field, the importance of the pedagogical practice both in the curriculum configuration process and in teacher formation. It was concluded that it is necessary to trace a path towards professional culture, in which practical knowledge is essential to the process of curricular configuration and to teacher education.

Keywords: *Physical Education. Curriculum. Teacher education.*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo verificar cómo se da la relación con la práctica pedagógica, tanto en el proceso de configuración curricular como en la formación del profesor, en el ámbito de la Educación Física escolar. En cuanto punto de partida, valoramos el papel del profesor de Educación Física y de los saberes provenientes de la experiencia pedagógica en el proceso de configuración curricular y en la formación de los profesores del área. Nueve profesores de Educación Física con amplia experiencia en la práctica pedagógica en la escuela respondieron a una entrevista. Con base en los datos obtenidos, se identificaron y analizaron tres categorías, las cuales se refieren, principalmente a la participación del profesor en el currículo y al proceso de formación de los participantes. Los resultados apuntan, especialmente en el ámbito de la Educación Física, a la importancia de la presencia de la práctica pedagógica, tanto en el proceso de configuración del currículo como en la formación docente. Se concluye que es necesario trazar un camino hacia la cultura profesional, en la cual los conocimientos prácticos son fundamentales para el proceso de configuración curricular y para la formación de los profesores.

Palabras clave: Educación Física escolar. Currículo. Formación de profesores.

1 Introdução

A preocupação com a prática pedagógica tem sido uma constante nas reflexões e discussões sobre currículo e (mais ainda) na área da formação de professores, sendo recorrente a ênfase nesses aspectos entre importantes autores da área. André (2010), por exemplo, reconhece como um avanço na formação de professores a mudança de tendência nas pesquisas para um enfoque na prática pedagógica:

nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito em décadas anteriores (ANDRÉ, 2010, p. 179)

Por sua vez, em uma pesquisa sobre a formação de professores no Brasil, Gatti faz uma crítica à formação inicial, afirmando que há neste âmbito o que ela denomina como “desequilíbrio entre teorias e práticas em favor de teorizações mais abstratas” (2010, p. 1370).

Manifesta a autora seu incômodo com o relativo desprezo por parte dessa formação de aspectos relacionados à prática pedagógica. A mesma reforça a evidência destes fatores quando também afirma

Diversos estudos (Tardif, 2002; Tardif, Lessard e Gauthier, 2001; Tardif e Lessard, 2005; Perrenoud, 2001) abordam os saberes inerentes à docência e as competências necessárias ao seu exercício como elemento de afirmação profissional dos professores, enfatizando a importância dos saberes experienciais produzidos no exercício da docência. (2016, p. 169)

Nóvoa, figura representativa dessa área acadêmica, manifesta também sua preocupação com o lugar ocupado pela prática pedagógica do professor nas discussões sobre sua formação: “o excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas” (2011, p. 17).

No que diz respeito às discussões sobre o currículo, podemos dizer que a preocupação com a valorização e incorporação (no processo¹ de configuração do currículo) dos saberes advindos da prática pedagógica tem adquirido cada vez mais relevância nas discussões atuais sobre o tema. Assim, fica clara a importância de se valorizar o papel do professor (nesse caso, de Educação Física) como principal responsável pelo ensino em sua área e, portanto, conhecedor do contexto que influencia o processo de configuração curricular². De acordo com Gimeno:

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando seus significados de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? (2000, p. 168)

¹Com a finalidade de esclarecermos o lugar teórico que nos orienta, queremos destacar que, para nós, é fundamental o entendimento do *currículo como um processo* de grande complexidade – a qual se deve à participação e intervenção de vários sujeitos/organizações/variáveis nas diversas fases em que o mesmo se configura. Por isso, é necessário que, ao longo do trabalho, entenda-se o termo *currículo* a partir de uma visão processual, conforme a definição de Gimeno, que o delimita como “um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. (2000, p. 102)

²Segundo Gimeno (2000), é manifesto que sobre o currículo atuam muitos fatores de grande influência, desde os campos econômico, político, social, cultural e administrativo, até os condicionantes (dimensões) das instituições escolares. E, segundo Arroyo, o currículo é o “núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado” (2011a, p. 13).

Fica assim evidente a relevância da ideia do professor como aquele que, por ser detentor de saberes experienciais ou práticos, advindos da prática pedagógica, deveria participar ativamente do planejamento e das ações, direta ou indiretamente ligadas à constituição do currículo:

Na medida em que as propostas inovadoras dão maior centralidade aos mestres como sujeitos da inovação escolar e curricular, maior destaque é dado às práticas. Partir das práticas para orientar o currículo e a escola não é propor como ideal um professor praticista. [...] Há algo mais de fundo a ser respeitado: a procura do reencontro do que é constitutivo de sua identidade de mestres: saber fazer educação no cotidiano. (ARROYO, 2011b, p. 230)

A partir então da importância da prática pedagógica do professor, tanto no processo de configuração curricular, quanto para uma adequada formação profissional questionamo-nos: Em relação ao âmbito da Educação Física, como os próprios professores concebem sua participação no processo em que se configura o currículo? E em relação à formação desses professores, como é que está a mesma organizada em relação à valorização dos saberes da advindos da experiência e da prática pedagógica? Diante do exposto, vale a pena então delimitarmos aqui que objetivo deste trabalho é, justamente, verificar como se dá o relacionamento com a prática pedagógica, tanto no processo de configuração curricular quanto na formação do professor, no âmbito da Educação Física escolar.

2 Fundamentação teórica

2.1 Currículo, Formação e a prática pedagógica

Segundo Tardif, é sobre os ombros do professor “que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (2002, p. 113). E, segundo Gimeno: “Na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização deste processo” (2000, p. 165). Ao mesmo tempo em que se atribui importância, ao professor também são dadas grandes responsabilidades. E uma de suas principais é estabelecer uma íntima relação entre o currículo e o contexto da escola.

Forquin (1993) também trabalha estas questões a partir da análise das justificações do currículo. O autor aponta que existem dois níveis: as “justificações fundamentais” e as “justificações de oportunidade”. A primeira diz respeito ao desenvolvimento pessoal que a apropriação de certo conteúdo (que tenha um sentido claro para ser ensinado) deve gerar

àquele que aprende. O autor defende que “o ensino é inseparável da ideia de um valor inerente à coisa ensinada.” (1993, p. 145).

Sobre as justificações de oportunidade, de acordo Forquin, não podemos “ensinar tudo, é necessário fazer escolhas, variáveis segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas” (1993, p. 144). Ou seja, além da necessidade de se atentar para a questão do valor do conteúdo ou da importância significativa que essa cultura selecionada representa para aquele que dela se apropria, olhar para o contexto no qual se estabelece o currículo é, também, se atentar para as condições que o ambiente educativo, no caso deste trabalho, do ambiente escolar, oferece. De acordo com Gimeno, a construção do currículo “não pode ser entendida separadamente das condições reais do seu desenvolvimento.” (2000, p. 21).

Podemos dizer que esta necessidade de consideração do contexto no processo de configuração curricular e conseqüentemente, de suas influências sobre a prática pedagógica, se constitui como o foco principal do presente trabalho, o qual busca verificar, justamente, as relações entre o processo de configuração do currículo e a formação profissional. A partir disso, é necessário abordarmos outros pontos ainda mais complexos, dentre os quais destacamos a atual organização da formação de professores, caracterizada, de uma forma geral, por um afastamento do contexto em que acontece a prática pedagógica o que, conseqüentemente afasta a docência do processo de profissionalização (FORMOSINHO, 2009; NÓVOA, 2011). Delimitamos a ideia de profissionalização, com base em Freidson, o qual discorre:

O modelo profissional baseia-se na noção democrática de que as pessoas são capazes de controlar-se a si próprias por meios coletivos, cooperativos, e de que, no caso de um trabalho complexo, aqueles que o realizam estão em melhor condição para garantir que seja bem feito. (1994, p. 221)

Tendo em vista o ponto acima levantado, concordamos com Nóvoa, que, ao tratar destes aspectos ligados ao campo da formação de professores, argumenta sobre a

necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (2011, p. 55)

Para que o professor adquira um posicionamento ativo frente às questões curriculares, é inevitável que o mesmo tenha condições para desenvolver sua autonomia, a partir de uma formação que possibilite um conhecimento, no mínimo, suficiente sobre os saberes próprios de sua profissão, construídos a partir os desafios que a prática exige.

Neste sentido, Tardif (2002) e Santos (2002) afirmam que no momento histórico em que vivemos, há uma tendência das produções acadêmicas em valorizar os saberes docentes, mais especificamente os saberes práticos, ou os saberes da experiência, os quais podem ser caracterizados como “aqueles conhecimentos e habilidades que o professor vai adquirindo no exercício de suas atividades” (SANTOS, 2002, p. 55).

Apesar da importância da valorização dos saberes práticos, lembramos alguns limites que esta pode encontrar, concordando com Goodson (2008), quando este aponta duas críticas, as quais referem-se, principalmente, aos riscos em se exceder nos discursos que supervalorizam as práticas docentes. Segundo o autor: “nem todo conhecimento prático dos professores é educativo, benéfico, ou socialmente válido” (GOODSON, 2008, p.216). Dito de outra forma, faz-se necessária uma análise crítica sobre os conhecimentos adquiridos por meio da prática. Por isso, o autor reafirma a importância de se atentar para alguns aspectos deste conhecimento, como por exemplo, conteúdo, contexto em que foi adquirido, propósitos e grau de avaliação, renovação e reflexão sobre o mesmo.

A outra crítica diz respeito ao fato que “esta tendência pode transformar o conhecimento prático num conhecimento paroquial” (p. 217). Isto é, à medida que se valoriza em excesso os conhecimentos práticos e específicos de cada contexto, afasta-se, por exemplo, dos conhecimentos teóricos, os quais possibilitariam inclusive maior reflexão sobre a própria prática (GOODSON, 2008). Neste mesmo sentido, Gauthier et al. discorre: “Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores” (1998, p. 25).

Mesmo com os limites evidenciados, devemos reconhecer que este olhar para a valorização dos saberes experienciais é necessário, a fim de reforçarmos a constituição da docência enquanto profissão. Infelizmente hoje, muitos professores, não estando preparados para lidar com situações tão heterogêneas e complexas (típicas de profissões que trabalham com seres humanos diferentes entre si), acabam se encontrando em uma situação precária do seu trabalho, e assim, dependentes de auxílios externos à sua prática – que são insuficientes –

se vêm frustrados por não conseguir ensinar ou porque os alunos não conseguem aprender (ARROYO, 2011a).

Talvez este desconcerto pudesse ser amenizado se, em sua formação, o professor tivesse contatos mais estreitos com seu ambiente de trabalho (a escola), muito embora, isso contradiz o processo de academização ou universitarização da formação (FORMOSINHO, 2009), o qual conduz a um afastamento dos profissionais de seu campo de atuação (no caso dos professores, da escola). Por isso, concordamos com Nóvoa, que sugere “inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (2011, p. 51).

2.2 Formação docente e prática pedagógica na Educação Física escolar

Ainda a partir da literatura, destacamos agora alguns aspectos relacionados às especificidades da formação docente no campo da Educação Física, relacionadas por sua vez à prática pedagógica e ao currículo.

A Resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004) – responsável por nortear o estabelecimento dos cursos de licenciatura em Educação Física – deixa claro, a partir da definição do que é a Educação Física (artigo 3), que a legislação acerca da formação de professores se apropriou das mais atuais discussões teóricas sobre a área:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas de prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

De acordo com Bracht (2007), no Brasil, principalmente na década de 70, a Educação Física – deixando num plano secundário os aspectos educativos e pedagógicos inerentes à própria escola – assumiu como tema central de tratamento o fenômeno esportivo, com ênfase na melhoria da performance dos alunos/atletas, através das chamadas *Ciências do Esporte*. A partir da resistência político-acadêmica, esta ênfase passou muito rapidamente a ser

questionada e, com isso, se altera no final dessa mesma década e no início da seguinte. Segundo o mesmo autor:

É a partir do contato, não com as Ciências do Esporte, e sim com o debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80, que os profissionais do campo da Educação Física passam a construir objetos de estudo a partir do viés pedagógico. Independente da matriz teórica que esses profissionais vão adotar, o que caracteriza suas reflexões é que estão orientadas pelas ciências humanas e sociais e isso por via do discurso pedagógico. (BRACHT, 2007, p. 24)

Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 347) confirmam que “somente na década de 1980 é que começaram as preocupações com a Educação Física escolar”.

Como se vê, ao longo da história, a Educação Física, enquanto área de conhecimento, assumiu diversas ênfases teóricas, o que, de certa forma, provocou um “crise de identidade da área”, pois as discussões teóricas, em muitos casos, não foram apropriadas por todos os professores, o que provocou (e ainda provoca) práticas, às vezes, muito diferenciadas num mesmo espaço e tempo. (NUNES; RÚBIO, 2008). Neste sentido, Nunes e Rúbio, argumentando sobre as novas exigências impostas aos professores de Educação Física com o questionamento da validade das antigas ênfases teóricas, afirmam:

Sem conhecer os pressupostos que embasam as novas tendências, e sequer ter tempo para as experimentar e adaptar a sua realidade prática, o professor vê-se, constantemente diante da negação do seu trabalho, da própria função da escola e da Educação Física. (2008, p. 68)

Agora, sobre a relação da formação do professor de Educação Física com a prática pedagógica, Benites, Souza Neto e Hunger (2008), analisando as Novas Diretrizes Curriculares sobre a formação de professores de Educação Física, apontam – com as devidas ressalvas no sentido de uma leitura atenta e crítica destes documentos – que as mesmas trazem avanços significativos na direção da profissionalidade docente, destacando a tentativa de valorização da prática pedagógica vinculada à produção de conhecimento e à formação profissional. Segundo o Artigo 10 da Resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004):

A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

§1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

Concordamos com Benites e Souza Neto, que, nesta mesma linha, propõem

a formação de um profissional mais bem preparado para fazer a leitura da realidade, estando disposto a trabalhar com a diversidade de forma coletiva e buscando uma preparação mais solidária e menos individualista. (2003, p. 53)

A partir do que foi exposto com base na literatura, queremos reforçar a necessidade de, na formação dos professores de Educação Física, se considerar as influências advindas do contexto sobre o processo de configuração curricular e, assim, valorizar a presença do elemento da prática pedagógica, como de fundamental importância para o desenvolvimento de uma formação profissional.

3 Decisões metodológicas

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa (GIL, 1999), sendo um estudo do tipo exploratório (VILELAS, 2009). Foi realizada na rede municipal de ensino de uma cidade do centro-oeste paulista, contando com a participação de nove professores de Educação Física. Os sujeitos possuem um contato/experiência relativamente grande com a prática pedagógica na escola. Todos trabalham, pelo menos, há mais de sete anos na Educação Básica. Até o momento da coleta dos dados, todos eles nunca haviam participado de nenhuma decisão no que diz respeito ao currículo de sua disciplina³.

A entrevista foi utilizada como técnica para a obtenção dos dados. Se caracterizaram como semiestruturadas, segundo Negrine (1999). Foram registradas através de gravação de áudio em arquivos de formato MP3 e as falas dos participantes foram transcritas na íntegra para a posterior análise. Os entrevistados foram convidados a falar sobre sua formação inicial e continuada, a origem dos seus saberes docentes e as relações que poderiam ser estabelecidas com o processo de configuração curricular. As transcrições possibilitaram o estabelecimento das relações entre o modelo de formação e as possibilidades de participação dos professores no currículo, bem como a importância de seus conhecimentos vindos da prática pedagógica na

³Atualmente (ou seja, posteriormente à referida coleta), todos eles participam da elaboração coletiva da proposta curricular da Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental (porém, pelo fato do processo estar em andamento, torna-se inviável a discussão sobre o mesmo durante a presente pesquisa).

constituição dos seus saberes. A fim de garantir esta confidencialidade, os referidos sujeitos da pesquisa foram designados pela palavra “Professor” seguida de uma letra que os diferencia entre si, tal qual o exemplo: *Professor A, Professor B, Professor C, etc.*

A análise dos dados, obtidos com as entrevistas, foi realizada com base no referencial de Lüdke e André (1986), o qual nos sugere, uma análise inicial dos dados coletados, dividindo-os em partes. Procuramos evidenciar nos dados a importância da presença do elemento da prática pedagógica tanto no processo de configuração curricular, quanto na formação dos professores de Educação Física. Para isso, foram levantadas três categorias, a partir das quais foram estabelecidas, com base na literatura, “inferências num nível de abstração mais elevado”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). A primeira categoria diz respeito à importância atribuída pelos professores às influências do contexto sobre a prática pedagógica; A segunda nos mostra o descontentamento dos professores com a ausência da prática pedagógica em sua formação inicial; E a terceira trata das influências das mudanças históricas da área da Educação Física no processo de formação dos professores.

4 Resultados

4.1 Conhecimentos sobre o contexto e a prática pedagógica

Iniciamos esta categoria pondo em evidência o que pensam os professores sobre a importância de se considerar o contexto/realidade em que os alunos estão inseridos para o processo em que o currículo se configura.

Depende o que nós temos em mãos, os nossos alunos, qual a capacidade deles e os materiais, espaço físico e os materiais, para a gente montar um currículo, para passar para essas crianças. (Professor F)

Eu acho que tudo vai depender da sua realidade, eu acho que você tem que conhecer a sua clientela [...] tentar elaborar um currículo específico para a sua realidade ali. (Professor G)

Este indicativo sobre a necessidade da consideração dos contextos, ou, mais especificamente, da influência do contexto sobre currículo e a prática pedagógica, reforça o sentido que a própria literatura (FORQUIN, 1993; GIMENO, 2000; ARROYO, 2011a) aponta como importante, quando a mesma ressalta a ideia da necessidade de adaptação do currículo à realidade em que o ambiente escolar se configura, tanto no que diz respeito ao valor da cultura ensinada para os alunos que dela se apropriam (FORQUIN 2000; CONTRERAS 2002;

ARROYO, 2011a), como na questão das oportunidades que o contexto escolar oferece (FORQUIN, 1993; GIMENO, 2000; TARDIF; LESSARD, 2012). Esta questão da adaptação à realidade confere ao professor grande importância no processo de configuração curricular, uma vez que ele é quem, dentre os outros envolvidos no mesmo processo, está mais próximo da prática do ensino e do contexto em que este se dá (GIMENO, 2000).

Pensando nesse aspecto dos diferentes contextos escolares, bem como da importância da consideração destes para a elaboração do currículo, constatamos a rica possibilidade de aquisição de saberes oriundos da própria prática de ensinar. A partir disso, os professores discorrem sobre a importância do docente como aquele que, por estar inserido no contexto de cada escola, deve estar atento às necessárias adaptações no currículo, pois é ele quem vivencia a realidade. Seguem dois relatos acerca deste indicativo:

Eu acho que se o professor vem com aquele conteúdo pronto que ele vai dar e ele não está aberto para mexer em nada, não percebendo as crianças eu acho que está fadado ao fracasso. (Docente E)

O professor é aquele que está vivendo a realidade da sua escola. [...] Então o professor que vivencia a experiência naquela escola tem uma condição melhor para desenvolver o seu trabalho por vivenciar a realidade (Professor F)

Sobre esta necessidade de adaptações, devemos fazer notar a capacidade que o esforço exigido para isso tem de oportunizar a aquisição de saberes práticos (SANTOS, 2002; TARDIF, 2002), os quais carecem de um processo de formalização a fim de que um corpo de conhecimento próprio da profissão docente seja constituído (GAUTHIER et al., 1998). E é justamente neste sentido que afirma Tardif: “A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem, através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão” (2010, p.53).

4.2 A prática no cotidiano escolar como possibilidade de formação

Pensando então na possibilidade, de aquisição de saberes a partir da prática pedagógica no cotidiano escolar, encontramos nos relatos de alguns professores um descontentamento com sua formação inicial, a qual, para eles, foi insuficiente para lhes favorecer ações e reflexões sobre a prática pedagógica em si. Segundo eles, os saberes ditos práticos são adquiridos, de fato, somente no exercício de sua ocupação.

Só na hora que você está na sala de aula é que você vê se você consegue trabalhar dessa maneira. (Docente A)

Para mim não foi em faculdade. Foi na prática. (Professor B)

Quando você sai da faculdade, para dar aula, é totalmente diferente. (Professor C)

Eu acho que a universidade é um caminho que dá meios, você aprende muito na prática. (Professor G)

A prática te mostra o que de verdade funciona, diferente e para contrapor um pouco o que você colocou no papel. (Professor H)

É provável – considerando que os participantes são professores experientes – que estes tenham desenvolvido diferentes saberes a partir do exercício das atividades de ensino (SANTOS, 2002). Saberes estes que necessitam passar por um processo de análise crítica quanto a sua validade (GOODSON, 2008), porém de grande relevância e eficácia.

Esta possibilidade torna-se mais evidente quando a própria literatura nos aponta que há certa diferenciação no pensamento de professores experientes e iniciantes, principalmente quanto à aquisição de saberes advindos da prática pedagógica. Somado isso, as universidades responsáveis pela formação de professores têm adotado um modelo o qual tem como princípio a ausência da prática pedagógica, bem como dos próprios “práticos”, ou seja, dos professores que estão de fato ministrando aulas na educação básica, vivenciando o cotidiano escolar (FORMOSINHO, 2009).

Apesar de reconhecermos que os saberes práticos não devem ser a única fonte de formação profissional, este é um fator que deve ser considerado na discussão sobre a formação para a docência. Neste sentido, concordamos com Nóvoa, o qual defende a “necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas” (2011, p. 18).

É também necessário lembrarmos aqui um aspecto importante já evidenciado na fundamentação teórica do trabalho: A legislação acerca da formação dos professores de Educação Física (BRASIL, 2004), exige que, ao futuro professor de Educação Física, seja assegurada a *indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular* – o que deve acontecer *desde o início do curso*. Portanto, estas questões não estão apenas vinculadas a uma discussão teórica, mas são, hoje, de natureza legislativa. Isso faz com que sejam exigidas mudanças nos cursos que não estejam atendendo a estes requisitos. Tais mudanças poderiam culminar num processo de formação que considere e concretize a autonomia por meio da reflexão crítica, séria e comprometida com a superação da realidade que se apresenta na área.

4.3 Mudanças históricas na Educação Física e a formação do professor

Ao tratarmos do processo de formação do professor de Educação Física, lembramos que a área, de alguma forma e em determinados contextos, tem se apropriado das discussões relacionadas mais especificamente ao âmbito pedagógico. Segundo o Professor E, “esse entendimento sobre Educação Física foi mudando durante os anos” e, discorrendo sobre sua passagem pela universidade e as mudanças que nela ocorreram, o mesmo relata:

Na faculdade, quando nós fizemos as disciplinas o que tinha eram os esportes, o quarteto fantástico lá, mais atletismo. Vimos pouca coisa sobre a cultura corporal do movimento. [...] O inicial da faculdade foi mais prático do que teórico, se baseava nos esportes. Naquele tempo, a Educação Física era entendida como um lugar para se treinar os alunos, na modalidade esportiva. E hoje, tem um maior entendimento, não é só isso. [...] Se o professor não ver significado nisso... se, na formação dele, ele não estiver aberto para essas mudanças as mudanças não ocorrem. Ele precisa estar preparado para isso. (Professor E)

Nos relatos do Professor E, podemos perceber as mudanças ocorridas na formação, a qual, de um modelo de formação inicial mais fragmentado embasado em alguns esportes, passou a ser vista de uma forma mais abrangente, em que aparecem outros tipos de reflexões e discussões. Por isso, concordamos com o mesmo professor, o qual defende que o professor *precisa estar preparado* para essas mudanças.

Ao voltarmos nosso olhar para a literatura, confirmamos estes fatores ao lembrarmos que a Educação Física escolar se constituiu muito recentemente (em relação a outras disciplinas) enquanto área de conhecimento pertencente ao currículo escolar, o que faz com que ela se encontre num momento de transição. Nem todos professores têm se apropriado das mudanças nas discussões teóricas, o que conduz, por sua vez, a significativas diferenciações entre as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, à desvalorização do trabalho realizado (NUNES; RÚBIO, 2008).

Ainda sobre seu processo de formação inicial, alguns docentes apresentam críticas, as quais estão intimamente ligadas com as questões do currículo. Segundo o Professor A, sua formação inicial não lhe dava o respaldo necessário para a reflexão sobre o currículo, pois “era tudo meio picado, meio fragmentado. Aprendia um esporte, aprendia outro esporte, não tinha uma amarração.” E, de acordo com o Professor B, esta formação ficou comprometida justamente pela ausência também de conhecimentos ligados à prática, que lhe dessem condições de analisar a realidade, os quais só foram adquiridos no exercício da ocupação:

Você pega o primeiro ano de trabalho, você não tem a realidade mesmo de onde você vai trabalhar e também não tem a realidade de cada criança, porque na universidade, na graduação, a gente não tem um estágio que realmente te dê a garantia de saber o que você vai aplicar no primeiro ano, para o segundo ano, para o terceiro ano e assim vai. Então a prática foi para mostrar para mim quais seriam as atividades, o que seria necessário para cada idade. (Professor B)

Podemos perceber, pelo que expusemos até aqui, o quanto a formação do professor de Educação Física está relacionada às possibilidades de participação do professor no processo de configuração curricular, uma vez que, pelo que parece, os docentes, nem se sentiram preparados para tratar estas questões inerentes ao trabalho docente quando iniciaram o exercício do mesmo, nem estão, ainda hoje, numa posição confortável para tratar de questões relacionadas ao currículo, uma vez que sua formação inicial, no que diz respeito a estes assuntos, foi insuficiente.

Mesmo tendo conhecimento destas falhas na formação – as quais podem acarretar sérios prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem e ao interesse dos professores pela sua própria profissão, que se encontra mal constituída e, assim, desvalorizada (ARROYO, 2011a) – é importante ressaltarmos que a necessidade de aquisição (“forçada”) dos saberes ditos práticos se constitui numa importante possibilidade para se propor que os professores envolvidos diretamente com a prática pedagógica na escola se tornem mais ativos em sua participação no processo de configuração curricular, uma vez que, hoje, podem ser considerados como profundos conhecedores do contexto em que atuam. (GIMENO, 2000).

5 Conclusão

A partir da análise realizada, devemos lembrar que, apesar de ter sido apontada como de fundamental importância a presença dos saberes práticos no processo de configuração curricular, bem como na formação dos professores, a formação dos participantes da pesquisa foi marcada pela característica pela ausência de envolvimento com práticas pedagógicas *in lócus*, bem como de discussões sobre as mesmas e sobre o currículo na formação inicial, o que a torna deficitária e, em nada condizente com uma cultura profissional (NÓVOA, 2011).

Podemos perceber também que os saberes adquiridos com a prática no cotidiano dos sujeitos da pesquisa podem (e deveriam) se constituir em um importante fator relacionado às possibilidades de participação ativa no currículo (no sentido da tomada das decisões cada vez mais adequadas ao contexto). À medida que, como já discutimos, os professores tornam-se mais experientes, os mesmos adquirem certos saberes que os colocam numa posição

diferenciada em relação à possibilidade de atuação mais eficaz, tanto no processo de configuração curricular, como na formação de outros professores. Porém, ainda são necessárias ações políticas mais eficazes, que se preocupem de fato com estes fatores e, assim, façam tornar reais as possibilidades aqui evidenciadas.

Mesmo tendo em vista todos os limites e as possíveis objeções relacionadas à descrença no papel do professor, na sua formação e na conseqüente capacidade de assumir responsabilidades relacionadas a essa questão, defendemos a necessidade de que a participação docente no processo de configuração curricular seja ativa, enquanto uma das possíveis iniciativas de mudanças no sentido da profissionalização do magistério. Por fim, também defendemos que a formação dos professores, em especial, aquela ligada aos saberes adquiridos a partir do enfrentamento das dificuldades exigidas pelo cotidiano e pela prática, esteja cada vez mais presente no processo de formação inicial dos futuros docentes (NÓVOA, 2011).

Completada a análise que nos propusemos neste trabalho, devemos reafirmar a necessidade de se considerar e valorizar as reflexões e ações que dizem respeito à prática pedagógica quando tratamos da temática do currículo e da formação dos professores de Educação Física. Pois, à medida que as reflexões e decisões sobre o ensino se encontram distantes do cotidiano e daqueles que atuam diretamente no mesmo – os professores – afastando-os do papel de protagonistas da tarefa de ensinar (TARDIF, 2010), verificamos a grande distância que a docência se encontra em relação a uma cultura profissional de fato.

Referências

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, set./dez. 2010, p. 174-181. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 1 mar. 2018.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011a, 375 p.
- _____. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b, 251 p.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, mai./ago. 2008.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. As novas diretrizes curriculares e a formação do professor de Educação Física. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 11, n. 20/21, jul./dez. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES** n. 7, de 5 de abril de 2004.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: Cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. 160 p.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 296 p.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J (Org.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 73-92.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 205 p.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n.73, p. 47-70, dez. 2000.

FREIDSON, E. O profissionalismo como modelo e ideologia. In: FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994, p. 211-227.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**, 1. ed. Ijuí: Unijuí, 1998. 457 p.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113. out./dez. 2010, p. 1355-1379. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016. Acesso em: 1 mar. 2018.

_____. Formação de professores: Condições e problemas atuais. **Revista Internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, 2016, p. 161-171. Disponível em: itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347. Acesso em: 1 mar. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999, 200 p.

GIMENO, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, 325 p.

GOODSON, I. F. **Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre educação e mudança**. Porto: Porto Editora, 2008. 230 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade / UFRGS / Sulina, 1999, p. 61-93.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo. 2011, 83 p.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v8_n2.htm. Acesso em: 1. mar. 2018

SANTOS, L. L. de C. Pluralidade de saberes e processos educativos. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 46-59.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 112-128

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 325 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, 317 p.

VILELAS, J. **Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento**. 1. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2009. 399 p.

Recebido em: 07/07/2014

Revisado em: 30/08/2018

Aprovado para publicação em: 10/09/2018

Publicado em: 13/12/2018