



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

FORMAÇÃO INICIAL E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Angélica Caetano

Alessandra Galve Gerez

Lígia Ribeiro e Silva Gomes

RESUMO

Objetivou-se propor um diálogo entre as experiências de acadêmicos na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física (EF) na Educação Infantil de um curso de licenciatura e algumas reflexões sobre a docência universitária. Os dados empíricos tomaram por base as anotações e observações construídas no período do andamento da disciplina, em 2013. Também foram analisados os planos de trabalho dos alunos e relatórios finais de estágio. A análise desta experiência se deu através de referencial teórico ancorado na perspectiva de educação emancipatória. Revelou-se, por meio da prática dos alunos, forte traço do paradigma tradicional no contexto da formação inicial. Julgamos necessário o rompimento com este paradigma na pedagogia universitária, principalmente quando se objetiva uma formação de professores compromissada com transformação social.

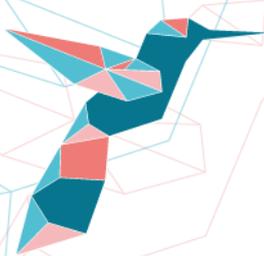
Palavras-chave: Formação de professores. Estágio Supervisionado. Educação Física.

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura educacional universitária a formação de professores aparece como um importante elemento das discussões acadêmicas. Embora se reconheça que “ser” professor é algo que não começa e nem se encerra na formação inicial, pois a identidade docente é atravessada pela trajetória de vida de cada sujeito, é inegável que a mesma é um importante meio de garantir aos futuros professores acesso à produção do conhecimento e construção de saberes pedagógicos, que subsidiem a relação teoria-prática.

Atualmente, temos nos deparado cada vez com mais frequência, com depoimentos e questionamentos de alunos e professores que cursam e atuam nas licenciaturas em EF sobre quais saberes e práticas deveriam estar presentes na formação profissional inicial, de modo

¹O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.



que os alunos compreendessem e obtivessem um mínimo de segurança quanto aos conhecimentos teórico-práticos indispensáveis para atuação profissional, além de suporte para construção de práticas escolares inovadoras.

Esses questionamentos têm nos levado cada vez mais a refletir e buscar renovar os principais elementos que compõem os cursos de licenciatura, tais como os currículos, suas bases epistemológicas, e principalmente, sobre o objeto de estudo deste trabalho: **a docência universitária.**

Assim, as reflexões que se impõem neste trabalho vêm no sentido de indagar sobre qual tipo de docência universitária poderia contribuir para a construção das habilidades e competências necessárias para o futuro professor aprender a lidar com a complexidade da realidade escolar, uma vez que as próprias práticas pedagógicas, dentro das universidades, muitas vezes não conseguem romper com o paradigma epistemológico e pedagógico tradicional hegemônico.

Ainda hoje, se evidencia nas práticas dos diversos cursos universitários, inclusive nos de EF, o paradigma hegemônico tradicional, pautado numa racionalidade técnica ou tecnológica (instrumental), seja no modo como os currículos estão estruturados ou no próprio fazer pedagógico dos docentes (CUNHA, 2006; NEIRA, 2009). Ideias-chave resumem esse paradigma: o saber que sempre se sobrepõe ao fazer; a didática reduzida ao domínio de técnicas pedagógicas; e o entendimento de que basta dominar bem os conteúdos específicos para saber ensiná-los. Nota-se assim neste paradigma uma hierarquização entre teoria e prática, como se a teoria fosse a detentora da “verdade”, que deverá ser aplicada na prática. O aprender a aprender e o criar/reinventar nesta perspectiva ficam em segundo plano.

Entendemos que o paradigma tradicional presente na formação profissional em EF limita as possibilidades dos futuros professores e, muitas vezes, impede mudanças significativas no modo como estes atuarão futuramente nas escolas, porque, mesmo que tenhamos docentes que possuam um posicionamento mais crítico sobre a formação de professores, há de se considerar que existem barreiras quanto aos tencionamentos com relação às crenças, concepções e valores consolidados na área. O próprio docente universitário tem dificuldades em romper com a ordem pedagógica vigente. Como nos alerta Barbosa-Rinaldi (2008), o desconhecido assusta e gera insegurança, mas é necessário o estabelecimento de rupturas rumo à inovação, pois como ressalta a autora:



“Como as ideias novas (**às vezes não tão novas**)² podem causar mudanças, mas são incertas, é mais fácil fazer como sempre fizemos. No entanto, é mais perigoso, porque foram as velhas ideias que nos trouxeram onde estamos e, se não mudarmos, serão elas que nos levarão ao futuro”. (p. 186)

Assim, torna-se relevante refletirmos sobre o papel da docência no ensino superior em sua relação com a formação de professores, principalmente quando se prioriza uma formação crítica, autônoma e compromissada com mudanças esperadas para a realidade escolar.

Como possibilidade, é coerente partirmos para a reflexão sobre a formação em EF, sobretudo se tencionarmos aquilo que se encontra como uma tradição mecânica e utilitarista, a que podemos denominar de “paradigma vigente”, se quisermos avançar na discussão sobre a formação de professores que valorize a participação criativa e dialógica, em que os egressos se concebam como sujeitos ativos e autores de sua própria história. Sabemos que a identidade docente não é construída apenas no decorrer do curso de formação inicial, pois esta se forja ao longo de toda a vida e tem íntima relação com as histórias de vida de cada sujeito (FIGUEIREDO e MORAES, 2013; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010). No entanto, não podemos desconsiderar o fato de que experiências curriculares e pedagógicas inovadoras nos cursos de licenciatura possam proporcionar ressignificações e promova outras formas de “saber fazer” e “saber ser professor”. Estudos como os de Cunha (2006), Figueiredo (2009), Rocha (2014), entre outros, tem trazido orientações neste sentido, tanto na área de Educação de forma geral, como na EF em particular.

O objetivo deste trabalho foi analisar e refletir a partir das observações, interações, planos de trabalho e os relatórios produzidos pelos alunos, as experiências vividas na disciplina de “Estágio Supervisionado em Educação Infantil no curso de EF” no ano de 2013, bem como tencionar estas experiências com algumas reflexões sobre a docência universitária e a necessária ruptura paradigmática.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, que se valeu da observação participante realizada por uma das docentes responsáveis pela disciplina. Também foram utilizados alguns procedimentos de análise documental para a compreensão do projeto pedagógico da

² Grifo da autora.



disciplina, os relatórios de estágio e os planos de trabalho dos alunos. Os sujeitos participantes da pesquisa foram oito alunos do quinto semestre do curso de licenciatura em Educação Física, matriculados na disciplina de “Estágio Supervisionado em EF na Educação Infantil”.

Os registros dos relatos dos alunos/estagiários, bem como das observações da pesquisadora participante foram feitos em um diário de campo, preenchido dia-a-dia, com intenção de serem discutidos e problematizados posteriormente com os alunos-estagiários nos encontros em aula. Também foram analisados os planos de trabalhos redigidos pelos alunos estagiários e relatórios finais. Estes primeiros eram construídos durante as primeiras semanas do Estágio, no período em que eles observavam as aulas da professora regente na escola, aproximadamente de duas a três semanas. Os relatórios finais eram entregues após as intervenções, realizadas pelos alunos no momento final do estágio.

Os dados foram analisados sob a luz das discussões acerca da formação emancipatória e docência universitária, representadas pela ideia de *professor como um intelectual crítico* (GIROUX, 1997 *apud* BARBOSA-RINALDI, 2009). É importante ressaltar que essa matriz teórica é orientada por meio da visão crítico-dialética no que tange a docência universitária e formação inicial de professores na atualidade. Consideramos que esta base teórica permite refletir sobre as insuficiências, os dilemas e as contradições quanto aos saberes que devem constituir esse momento da formação inicial, tendo como horizonte uma formação inicial engajada socialmente com a educação pública de qualidade e a superação do paradigma tradicional ainda presente nas universidades brasileiras.

DIALOGANDO COM A REALIDADE: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS E RELATADAS PELOS ALUNOS/ESTAGIÁRIOS

O Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em EF na universidade em questão tem como objetivo proporcionar ao aluno espaços para a criação de alternativas que possibilitem a formação de profissionais teoricamente fundamentados, historicamente situados e politicamente comprometidos, com base nos preceitos regidos pela Lei Federal n. 11.778 de 25 de setembro de 2008. Antes do início do Estágio, creches municipais foram contatadas a fim de que, com o aceite da Prefeitura Municipal, da direção geral de cada creche



e do professor (a) responsável pela turma de crianças, os alunos-estagiários pudessem ser alocados.

Mesmo com as dificuldades que a disciplina de “Estágio Supervisionado” apresenta diante das burocracias, dificuldades de diálogo entre os campos de estágios (escolas-universidade) no que se refere ao calendário escolar, greves, entre outros, preconiza-se para esse momento a construção de um planejamento que estimule o discente a decidir, problematizar e compreender em que medida o arcabouço das teorias pedagógicas podem contribuir para a sua ação/reflexão, numa relação de construção e reconstrução das escolhas teórico-metodológicas. Cabe ao aluno, no exercício da formação docente, identificar que concepção de EF que mais se identifica, tanto no que se refere aos aspectos didático-metodológicos quanto políticos e epistemológicos. Pela aproximação com o cotidiano da prática, acreditamos que a disciplina de Estágio seja um momento importante para a formação inicial em EF.

Na fase inicial do “Estágio Supervisionado em EF na Educação Infantil”, que ocorreu na quinta fase do curso de EF da universidade em questão, os alunos pesquisam, interpretam e compreendem o cotidiano da instituição, na qual ficam aproximadamente de duas a três semanas, para refletir sobre a cultura escolar e o seu dinamismo. Essa primeira aproximação implica na observação de toda a organização da creche, a sala de professores, o recreio, o conteúdos e metodologias utilizadas, o planejamento e ação dos professores regentes. Os horários das atividades quanto às refeições das crianças, o sono, a aula de EF, as relações estabelecidas entre professor-crianças e crianças-crianças. Tudo isso tomando como importante elemento de análise as orientações inerentes ao Projeto Político-Pedagógico da Instituição, em especial compreender os aspectos ligados à concepção de educação, educação física, homem e sociedade.

Neste período, os alunos/estagiários, com o auxílio do professor supervisor e do professor regente da turma, organizam um diagnóstico e a preparação de um plano de trabalho. Ao mesmo tempo, encontros semanais ocorrem na Universidade para esclarecimentos e debates teórico-metodológicos sobre a formação que é possibilitada no Estágio. Neste momento, os alunos/estagiários buscam compreender o trabalho do professor regente para, num segundo momento, a partir de seus próprios saberes construídos na formação inicial, sistematizar com certa autonomia uma proposta de trabalho.



No cotidiano da instituição escolar, o professor em formação vivencia um universo de contradições, pois na maioria das vezes, esta é a primeira experiência com a realidade profissional, em especial assumindo o papel de professor e responsável pelas crianças. As primeiras intervenções, não raras vezes, são permeadas por conflitos, inquietações e são estas os pontos de diálogo primordiais entre estagiário, professor supervisor e professor regente da turma.

Logo no início percebem-se, a partir dos relatos dos alunos, as dificuldades de se colocarem no papel de “professor” da turma perante as crianças e de realizarem um trabalho que não fosse mera reprodução do que o professor regente já fazia. Muitos professores regentes das creches em questão seguiam uma matriz pedagógica/curricular nos moldes da perspectiva pedagógica desenvolvimentista. Nos planos de trabalhos redigidos pelos alunos encontramos que os mesmos estavam condizentes com a perspectiva do professor regente, expressados em objetivos como: *“estimular as habilidades motoras básicas, aprimorar as habilidades e noções rítmicas das crianças”*; demonstrando a continuidade do trabalho e em nosso olhar, certa resistência em inovar com outros objetivos.

Em um dos relatos, foi registrado um desabafo de um dos alunos sobre os motivos de dar continuidade ao trabalho do professor regente: *“Ah, professora, é melhor a gente seguir o que a professora regente faz para não haver choque ou uma mudança drástica nas crianças e até para a professora ficar satisfeita”*. Outro momento interessante se deu pela descrição realizada por dois alunos em seu plano de trabalho: *A elaboração do plano de trabalho foi feito com base desenvolvimentista e selecionando atividades que se adequavam para essa pequena quantia de aulas, conforme o planejamento da professora regente.*

Em função do trabalho que estava em andamento na creche, no tocante aos saberes específicos da EF, encontramos mais esses objetivos: a) *Com atividades temáticas e lúdicas procuramos desenvolver os movimentos básicos globais e finos das crianças para realizações de atividades cotidianas.* b) *Iniciar as habilidades motoras básicas fundamentais, desenvolvendo os aspectos cognitivo, afetivo e social.* Todos esses registros foram retirados dos planos de trabalhos dos alunos.

É importante compreendermos que as inseguranças quanto aos saberes específicos da EF sempre foram o ponto fulcral de todo movimento didático-pedagógico que envolve o exercício docente. É bastante compreensível que, principalmente no início do exercício da profissão, surjam como algo natural ao processo de formação, medos, inseguranças, dúvidas e



angústias. No entanto, saltava aos olhos a resistência que os alunos tinham em operar pequenas rupturas com o que estava tradicionalmente posto, em questionar a intencionalidade pedagógica, em não arriscar novas metodologias, novos conteúdos e outras abordagens do processo de ensino-aprendizagem com os alunos na Educação Infantil. Sendo assim, o momento do Estágio Supervisionado que poderia ser uma rica fonte de experiências, experimentações e criação, acabava se transformando em um espaço de reprodução do que estava tradicionalmente constituído.

O mesmo se evidenciou em outros planos de trabalho e planos de aula realizados pelos alunos. Certa resistência em arriscar o novo e uma preocupação excessiva em conseguir (ou não) dar conta de “passar os conteúdos”, revelando uma concepção de aprendizagem baseada na ideia de acúmulo de conhecimento, de quantidade. Estas situações também explicitaram que para os alunos/estagiários a “prática” era o momento de aplicabilidade de tudo o que até então foi aprendido teoricamente. Em geral, sabemos que no ensino tradicional, teoria e prática são geralmente vistos como momentos distintos na apropriação do conhecimento, concepção esta muito difundida ainda na formação em EF, dividida em “momentos para prática” e “momentos para teoria”. Então, tornaram-se muito frequentes comentários que expressavam “*na teoria é uma coisa, na prática é outra*” (Diário de campo, 2013), bem como a demonstração de frustração pela não “comprovação” da teoria na prática. Para exemplificar esse fato, trazemos uma descrição realizada por uma dupla, em seus relatórios finais, sobre a avaliação do estágio vivenciado:

*Na prática de estágio era tudo melhor resolvido, solucionado e praticado, mas as aulas teóricas, realizadas na universidade, apresentavam conteúdos que poderiam ter sido melhor explorados para nos dar suporte para a prática do estágio, momento em que **aplicaríamos** o que estávamos discutindo na sala de aula, nas aulas teóricas. Sugerimos mais aulas teóricas durante a semana para que os estagiários tenham mais suporte teórico nos planos de aula, de trabalho, projeto e afins da prática de estágio. (Recorte do relatório final).*

Ainda que houvesse a problematização da noção de *práxis*, de compreensão da prática enquanto um movimento dialético com a teoria, as ações e discursos da maioria dos alunos demonstravam que o saber da prática pedagógica era inferior ao saber teórico, adquirido durante as fases anteriores do curso ou mesmo durante o momento do Estágio, nos encontros na universidade, por isso, a frustração e a necessidade de que a teoria fosse aplicável e



ajustada à prática. Tais comentários revelaram, de certo modo, as dificuldades dos alunos em lidar com situações complexas, em que a teoria, em vez de ser aplicada sobre a realidade prática, deveria ser ajustada e recriada contextualmente. Como comenta Morgado (2005, p 42):

Grande parte do conhecimento resulta da ação prática, emerge dela, constituindo-se através de sucessivos e continuados processos de reflexão. Em vez de uma influência direta da teoria sobre a prática, estamos perante uma relação dialética entre teoria e prática em que ambas se inter-relacionam, se complementam e se readaptam.

Neste sentido, ficou explícito que os alunos estavam operando com uma noção dicotômica entre teoria e prática, dificultando ações autônomas e inovadoras na escola. Aqui reside a importância da disciplina de Estágio Supervisionado, que conforme comentam Pimenta e Lima (2010) pode mediar a relação entre os diferentes espaços, universidade e escola, auxiliando os futuros professores a *ressignificar* suas concepções da relação teoria e prática no cotidiano escolar. Porém, acrescentamos que, é necessário diálogo crítico-reflexivo constante entre o professor da universidade, da escola e alunos/estagiários, o que não nos parece um exercício fácil no cotidiano das duas instituições.

O diálogo quanto à prática reflexiva é fundamental para o desenvolvimento de uma *práxis* construída a partir da ideia de “aprender fazendo”. A prática reflexiva deve ser um dos eixos do currículo de formação de professores, pois este permite a mobilização de outro tipo de conhecimento, produzido em diálogo com a situação real. Conforme nos aponta Morgado (2005), é interessante que este diálogo conduza a compreensão crítica do contexto social em que ocorre a ação educativa, sem reduzir o âmbito da investigação essencialmente ao que ocorre na aula e às práticas individuais.

Na medida em que os estagiários revelavam suas opiniões e traziam suas reflexões para as aulas de Estágio, foi possível perceber a visão que possuíam sobre a prática pedagógica e sobre o processo de ensino e aprendizagem, muito fortemente ancorada na epistemologia positivista e tradicional. Em debates ocorridos em sala de aula, explicavam que “*tinham receio de não dar conta cronologicamente³ de todo o plano de aula*” (Diário de campo, 2013), pois pensavam que todo o plano de aula deveria ocorrer fielmente como estava prescrito. Muitas vezes, antes e mesmo após problematizarmos suas intervenções, os alunos-

³ Grifo das autoras.



estagiários realizavam práticas pedagógicas que privilegiavam a certeza e evitavam ações arriscadas, limitando, muitas vezes, a capacidade de leitura da realidade, tanto das crianças como de si mesmos.

Ainda após as problematizações realizadas nos encontros semanais, algumas ações realizadas pelos estagiários demonstravam uma concepção de currículo, neste caso, expresso em um plano de aula, visto como um produto previamente concebido e pontual para avaliação do professor supervisor e professor regente e não como um processo, ou seja, como uma proposta a ser interpretada e adaptada de diferentes modos e em diferentes contextos. Muitos foram os momentos em que os alunos/estagiários não percebiam a possibilidade da constante mutação do planejamento realizado por eles. Importante aqui lembrarmos um dos ensinamentos de Paulo Freire (1996), sobre a ideia de desenvolver a sensibilidade de “leitura do mundo”, que supõe uma reciprocidade, algo que para ser concretizado exige nos permitirmos a arriscar, nos livrarmos do prescrito.

Isso nos conduziu à reflexão sobre o fato de que as próprias práticas docentes realizadas na universidade predominam o paradigma tradicional e, talvez isso nos ajude a compreender, em parte, as dificuldades que nossos futuros professores encontram em inovar e realizar pequenas rupturas quando se deparam com o cotidiano escolar. Prevalece ainda fortemente a ideia de que grande parte do conhecimento válido para o ensino nas escolas é produzido na universidade, e cabe ao futuro professor ser um transmissor do conteúdo. Assim, essa matriz teórica sustenta que a produção do conhecimento não é realizada na escola, mas no espaço fruto do conhecimento racional. Romper e arriscar requer mudanças que questionem essa situação, desafiando velhas concepções dominantes sobre as relações teoria e prática, professor e aluno, escola e universidade.

A importância demonstrada pelos alunos/estagiários sobre a transmissão dos conteúdos traz a certeza que o conteúdo específico assume um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico. Isto pôde também ser evidenciado nos planos de trabalho e nos planos de aulas, que privilegiavam o conhecimento técnico. Para exemplificar, trazemos uma primeira versão do plano de trabalho realizado por uma dupla, concernente aos conteúdos que iriam levar para suas intervenções: *Atividades locomotivas: andar, correr, rolar, pular. Esquema corporal: reconhecer as partes do corpo humano. Orientação espacial: atividades com direções, dimensões, e diferentes localizações. Equilíbrio: estático e dinâmico.* (Recorte do plano de trabalho de uma dupla – primeira versão).



Alguns ainda acreditavam que a docência é um dom, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando estes saberes: “*Isso não é para mim, não tenho jeito para crianças. ‘Fulano’ parece que nasceu para isso*” (Diário de campo, 2013). Como comenta Cunha (2006), historicamente os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram certa legitimação científica. Além disso, sua constituição inicial se deu numa condição instrumental, entendida como um conjunto de normas e prescrições que os futuros professores deveriam seguir e aplicar. Isto caracteriza o valor direcionado (ainda hoje) ao domínio do conhecimento específico (da especialidade), depreciando os conhecimentos pedagógicos.

Os cursos de EF foram constituídos historicamente pelo paradigma científico positivista e pela pedagogia tradicional. É possível compreender e refletir sobre a formação inicial que se apresenta por meio das objetivações traçadas nos planos de trabalhos dos alunos. Ao não tentar ultrapassar o que foi observado no momento do Estágio, em especial aquilo que estava colocado como uma espécie de verdade didático-metodológica pode ser compreendida por Pierre de Bourdieu (2007) como uma espécie de *habitus* estabelecido. Isso pode ser observado pela reprodução diante da tomada de decisões dos alunos que fortalecem e organizam os espaços sociais, estruturando-os sem que necessariamente reflitamos sobre elas. Tais ações não se situam no âmbito do inconsciente, mas reproduzem objetivamente os espaços por não tencionar as estruturas, tornando-as legítimas.

As preocupações e críticas mais consistentes quanto aos significados políticos, epistemológicos, sociais e pedagógicos do paradigma tradicional são relativamente recentes na área, construídas a partir do chamado *Movimento Renovador da EF brasileira*, em meados da década de 80 (BRACHT et. al, 2011). Longe de querer estender aqui uma discussão profunda sobre os alcances desse movimento, é importante ressaltar que este debate situou-se no plano epistemológico e político, questionando a concepção de verdade (ou razão científica) presente no campo, sobretudo a importância de uma leitura crítica da realidade social. Tudo isso nos levou a necessidade de compreender para além da transmissão dos conteúdos, ou seja, atenção também às metodologias pedagógicas e suas ideologias subjacentes. O caráter relativamente “novo” destas discussões e também o peso da tradição histórica nos ajuda a compreender as dificuldades e resistências em inovar as práticas pedagógicas nesta área, tanto no âmbito da docência universitária quanto no âmbito escolar.



Os alunos/estagiários se inspiraram, muitas vezes, nas práticas e valores de seus professores, ex-professores e algumas vezes, dos professores regentes de turma, e com essa condição, vão se tornando professores, construindo suas identidades docentes. Certamente, desenvolvem saberes e realizam práticas com êxito, mas nesta experiência ficaram evidentes as dificuldades que os mesmos tinham em lidar com a complexidade do cotidiano escolar, em especial ao relacionar teoria e prática, sabemos que essa não mesmo uma tarefa fácil para o início da carreira docente. Assim, se afastavam da reflexão e investigação de sua própria prática e acabavam por não *ressignificarem* suas experiências de docência. Não há ressignificação da prática sem teoria, pois ela é que sustenta novas formas de contracenar. Neste sentido, FREIRE, (1996, p. 22) nos alerta que:

Desde o princípio da formação, o educando deve assumir-se como sujeito que também auxilia na produção do saber, para que compreenda que ensinar não se trata de transferir conhecimento, mas, sobretudo, de criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Dentre inúmeros fatores que influenciam a formação dos futuros professores, é inegável que as experiências curriculares e a prática pedagógica dos docentes universitários têm responsabilidade nisso. Por isso, torna-se tão urgente para nós, docentes universitários, refletirmos também sobre nossas práticas pedagógicas nos cursos de formação inicial de professores que, via de regra, ainda se encontra pautada numa racionalidade instrumental e autoritária, que se reflete na formação e atuação dos futuros professores.

Infelizmente, essas discussões pouco têm reverberado quando se trata da prática pedagógica do professor universitário, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário, conforme nos alerta Pachane e Pereira (2004). As autoras ainda destacam que, ao mesmo tempo em que se exige do docente universitário titulação em nível de mestrado e doutorado, demonstrando as preocupações com os conhecimentos específicos das disciplinas a serem ensinadas, pouco tem sido exigido em termos pedagógicos, perpetuando-se a ideia equivocada de que, para ser um bom professor universitário, basta ser especialista em determinada área, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador, concepção típica do paradigma tradicional e hegemônico que prevalece neste contexto, como nos alerta Cunha (2005; 2006).

Isso tem trazido consequências na formação dos futuros professores que, sem vivenciarem experiências didático-pedagógicas inovadoras em sala de aula, ficam



impossibilitados de ressignificarem as suas experiências escolares e continuam afirmando o senso comum de que a teoria é uma coisa e a prática é outra.

Em estudo desenvolvido por Neira (2009), que pretendeu analisar os currículos de EF e as ações didático-pedagógicas em instituições de ensino superior privadas e públicas no município de São Paulo, o autor chama a atenção para o fato de que, além do currículo confuso e fragmentado, as situações didático-pedagógicas observadas passaram ao largo de proporcionarem aos futuros professores a apreensão crítica dos significados das manifestações corporais e do ensino delas.

Para finalizar, a experiência vivenciada como docente da disciplina de Estágio Supervisionado permitiu, dentre inúmeras reflexões, pensar sobre a urgente e necessária transformação das práticas docentes universitárias, principalmente quando pensamos na formação de professores, que deverá estar comprometida não apenas com a competência técnica, mas também com a reflexão, com o exercício da crítica, da capacidade de interagir com conhecimentos sofisticados de forma autônoma e com a complexa realidade da escola atual, pautada numa ética engajada com os interesses públicos e democráticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor em EF, ainda hoje, apresenta proximidades com o paradigma tradicional dominante. No caso observado neste estudo, os alunos/estagiários revelaram em suas opções e concepções pedagógicas e epistemológicas traços deste paradigma. Reconhecemos que são inúmeros os fatores que podem ajudar a compreender a construção de suas identidades docentes, como suas histórias de vida e mesmo o peso que a tradição da cultura hegemônica exerce na conformação dos modos de ser professor. No entanto, podemos considerar que as práticas pedagógicas dos alunos/estagiários também são influenciadas pelo modo como os conhecimentos são ensinados e problematizados na universidade, tudo isso impactado pelos currículos dos cursos de EF, ou mesmo das concepções dos docentes que ali ensinam.

O que foi possível perceber pelas ações dos alunos foi que mesmo com as problematizações ocorridas entre professor supervisor, professor regente, o ensinar ainda resume-se à aplicação de conteúdos derivado de um conhecimento especializado, ou seja, pautados pelo saber fazer de forma utilitária, aparentando uma prática profissional concebida



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

sob a perspectiva de uma racionalidade técnica, que fragmenta a relação entre teoria e prática, a relação Universidade e Escola e que desconsidera o conhecimento pedagógico como fundamental para tornar-se professor.

Esta análise nos permitiu refletir sobre que tipo de docência universitária vem sendo realizada em grande medida nos cursos de formação de professores de EF, bem como sobre a necessidade de rompermos com a lógica instrumental e autoritária em busca de uma formação para a autonomia, criativa e emancipatória dos futuros professores. Temos a coragem de inovar, ousar, desconstruir, experimentar e sim, errar e refazer!

INITIAL FORMATION AND TEACHING UNIVERSITY: REFLECTIONS ABOUT THE
EXPERIENCES ACQUIRED IN THE PERIOD OF TRAINING SUPERVISED IN THE
FORMATION OF TEACHERS IN PHYSICAL EDUCATION (PE) IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This text aims to dialogue between the experiences acquired in the period of training supervised in the formation of teachers in Physical Education (PE) in kindergarten with some reflections on university teaching practiced in teacher formation courses. The data sources were notes and observations built in the period when one of the authors was teaching this subject. The experience was examined on the basis of the literature on university teaching. We can evidence the influence of the traditional hegemonic paradigm in the practices of students in the period mentioned above and the need to make a break with this paradigm in universities, particularly when we wish a critical and committed formation to social transformation.

Key-words: Formation of teacher, university teaching, physical education.

FORMACIÓN INICIAL Y DOCENCIA UNIVERSITARIA: REFLEXIONES DESDE LA
EXPERIENCIA DE LA DISCIPLINA SUPERVISADO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN
LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

RESUMEN



El objetivo era proponer un diálogo entre la etapa de experiencias supervisadas en materia de educación física (PE) en Educación Infantil con algunas reflexiones sobre la enseñanza universitaria practicadas en los cursos de formación del profesorado. Las fuentes de datos fueron las notas y observaciones construidas en el período en el que uno de los autores fue profesor de la asignatura. La experiencia fue examinada a la luz de la literatura en la docencia universitaria. Mostró la influencia del paradigma tradicional hegemónica en las prácticas de los alumnos y la necesidad de romper con este paradigma en las universidades, sobre todo cuando se dirige a una formación crítica y comprometida con la transformación social.

Palabras clave: formación de docentes, docentes universitarios y de educación física.

REFERÊNCIAS

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, set/dez 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

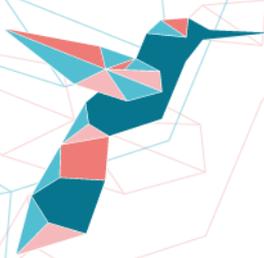
BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; ALMEIDA, Felipe Quintão; GHIDETTI, Filipe Ferreira; GOMES, Ivan Marcelo; ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; MORAES, Claudia Emília Aguiar. A Educação Física Escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n.02, p. 11-34, abr/jun de 2011. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/19280>. Acesso em 20/08/2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Ed. Junqueira & Amarin, 2005.

_____. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2006.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina; MORAIS, Elaine Aparecida Lopes. Histórias de vida e de aprendizagem da docência de professores de um curso de licenciatura em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013.

_____. Uma experiência de formação de professores de Educação Física na perspectiva do formar-se professor. **PENSAR A PRÁTICA** 12/3: 1-11, set./dez. 2009.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 28ª ed., São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Portugal, 2005, p. 33-72.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, vol. 1, n. 1, p.118-140, ago/2009. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISI_CA/artigos/Interpretacoes-dos-curriculos-de-licenciatura-em-Ed-F.pdf. Acesso em: 13/06/2013.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004. Disponível em <http://www.rioei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>. Acesso em 10/06/2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Rosa Maria Guimarães. **Práticas inovadoras de interação, criatividade e autonomia no Ensino Superior**. Fortaleza: EdUECE, 2014