



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA SOB A PERSPECTIVA DE EGRESSOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

José Porfírio de Souza

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Brasil

Amaurí Aparecido Bássoli de Oliveira

Universidade Estadual de Maringá – Brasil

Vilma Lení Nista-Piccolo

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil

Carmem Elisa Brand

João Fernando Christofolletti

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Brasil

Resumo: Este estudo teve como foco analisar a relação teoria e prática na visão de egressos licenciados no curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Trata-se de uma pesquisa descritiva, baseada em entrevistas com esses egressos, analisadas a partir da técnica do discurso do sujeito coletivo. Constatou-se uma desconexão entre a teoria e a prática em algumas disciplinas, embora tenha sido enfatizado o bom desenvolvimento da dimensão teórica feita pelos professores formadores. Também são apontadas dificuldades do egresso em sua atuação, que remetem a reflexões sobre falta de articulação das disciplinas, no que diz respeito ao “ensinar a ensinar”, que, por fim, também se vinculam às questões da relação entre teoria e prática durante a formação.

Palavras-chave: formação de professores; teoria e prática; egressos em educação física.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a relação que existe entre aspectos teóricos e práticos é importante em qualquer investigação que tenha como foco a formação de professores,

e não é diferente no caso da Educação Física. É uma relação que trata do conjunto de conhecimentos que precisam ser trabalhados ao longo da formação inicial, de maneira inter-relacionada para que se materializem nos múltiplos espaços de intervenção dessa área.

A aplicação de um conhecimento aprendido em sala de aula se torna ainda mais significativo no caso de formação de professores, pois, durante esse processo os docentes responsáveis precisam “ensinar como seus alunos devem ensinar”. A aquisição de um saber prático, fundamentado no conhecimento teórico da área, deve ser construída a partir da própria realidade concreta.

Essa temática, embora seja bastante discutida, suscita novos questionamentos, uma vez que ainda não se esgotaram tanto o entendimento sobre a relação entre teoria e prática quanto os meios que permitem superar a separação do que se ensina na teoria com o que se aplica na prática.

Essa preocupação é percebida, por exemplo, nas reflexões de Schnetzler (2001), em que o autor afirma ainda prevalecer a separação entre as questões teóricas e práticas na formação docente, promovida pelos cursos de licenciatura, visto que há um distanciamento entre a pesquisa educacional e o mundo da escola, entre a reflexão que se faz do que nela acontece e a ação voltada para superar seus problemas.

Similarmente, Pèrez Gomes (1995) tece críticas aos cursos de formação de professores, levantando dois pontos importantes relacionados à separação artificial que se construiu entre a teoria e a prática. Em primeiro lugar, chama a atenção para o fato de que é somente a partir do reconhecimento dos problemas concretos que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo para o aluno-mestre; em segundo lugar, lembra que o conhecimento mobilizado para enfrentar as situações particulares da prática é do tipo idiossincrático e, por isso, construído lentamente pelo profissional, no seu trabalho diário e por meio de sua reflexão.

Ora, tendo em vista tais apontamentos, há que se considerar que também os cursos de formação de professores de Educação Física possuem problemas e dificuldades semelhantes, no que se refere à relação (ou separação) entre teoria e prática.

É nesse sentido que, há alguns anos, Nista-Piccolo (1993) chamava a atenção para o fato de existir um distanciamento entre os conhecimentos ensinados nos cursos de formação e sua aplicação nas atividades profissionais do professor de Educação Física, nas escolas. Uma resposta para tal situação, nessa época, foi a criação de um movimento que procurava questionar e problematizar as ações da Educação Física nas escolas, apontando para a separação existente entre os cursos de licenciatura e a realidade do dia a dia escolar. Contudo, como foi esclarecido por Verenguer (1995), as críticas feitas aos cursos de licenciatura em Educação Física, embora fizessem parte de um processo mais amplo que procurava reestruturar a área, e

que contribuiu decisivamente para o aumento do número de trabalhos publicados gerando um avanço do conhecimento em Educação Física, não resultaram na melhora da atuação profissional do licenciado, pois constatou-se que a maioria dos recém-formados continuava a repetir as mesmas rotinas de seus colegas-professores, formados há 15 anos.

As sugestões apontadas por Verenguer (1995) para tais problemas consistiam em avaliar a contribuição que o conhecimento produzido nas pesquisas tem na constituição das disciplinas e, portanto, nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física, bem como sua influência na atuação profissional.

No entanto, passadas quase duas décadas, observamos que as inquietações de Nista-Piccolo (1993) e Verenguer (1995) ainda estão presentes em nosso meio acadêmico, como é perceptível nos discursos mais recentes encontrados em diversas pesquisas atuais da Educação Física. Por exemplo, Darido (2003) escreve que, apesar de todas as mudanças sociopolíticas das últimas décadas sobre o discurso que supervaloriza a educação, ainda temos um cenário bastante sombrio, principalmente porque a prática pedagógica não foi positivamente afetada.

Isso nos faz indagar sobre a necessidade de revermos questões relacionadas à formação e atuação do professor de Educação Física. Mais precisamente, questões referentes aos modelos existentes nos cursos de licenciatura em Educação Física, no que diz respeito aos seus projetos político-pedagógico, bem como quanto à contribuição deles para aproximar ou distanciar o conhecimento adquirido durante a formação e sua real aplicação durante a atuação desse professor na escola. Em outras palavras, há que se inquirir sobre a relação teoria e prática que abarca tanto o processo de formação quanto sua materialização na atuação profissional, no espaço específico da escola.

Nesse ponto, é relevante lembrarmos que esses dois termos, teoria e prática, correspondem a dois tipos distintos de saberes que podem ou não estar integrados entre si.

Mais precisamente, o conhecimento teórico é aquele que almeja a compreensão de fatos, conceitos, ações e fenômenos, bem como seus significados e sentidos. Procura identificar as relações existentes entre diferentes fatores, bem como propor generalizações e definições para fatos e eventos e, ainda, criar concepções, sugerir razões e motivos para eles.

Por outro lado, o conhecimento prático é o saber fazer. Pode tanto ser um simples procedimento protocolar, isto é, uma ação padronizada ou repetitiva, quanto uma realização improvisada e criativa. Prática e teoria se integram quando a primeira é fundamentada ou orientada pela segunda e, também, quando a reflexão teórica emerge da e se volta para a realidade concreta. Já a separação delas ocorre no oposto

disso, quando não se reflete sobre o real ou quando não se busca compreender o próprio fazer.

Contudo, como nos lembra Santos Filho (1995), é mais comum a tensão do que a aproximação entre teoria e prática, pois cada uma delas costuma ser valorizada ou depreciada, dependendo dos interesses e princípios dominantes de um dado contexto social e educacional.

No caso específico da Educação Física, tal tensão parece se refletir na maneira, aparentemente embasada no senso comum, de que tais conceitos são usualmente compreendidos pelos membros desse campo do saber.

Mais precisamente, teoria seria um conjunto de ideias abstratas afastadas da realidade, enquanto prática seria uma ação efetiva, que gera algum resultado. Essa noção superficial e equivocada leva à ideia popular de que “na prática, a teoria é outra”. Entretanto, como comenta Marcellino (1995), se “na prática, a teoria é outra”, aquilo que se está chamando de teoria não passa de discurso vazio.

A superação de tal perspectiva implica em fazer com que o instrumental seja elaborado a partir do reflexivo, o que, retomando as ideias de Pèrez Gomes (1995), citadas acima, só é possível pela construção de uma teoria que se baseie nos problemas concretos.

Isso, então, traz a necessidade de se repensar a própria organização curricular dos cursos de Educação Física, não apenas no que se refere às razões que determinam a escolha de certos conhecimentos, mas na possibilidade de relacionar os conteúdos desenvolvidos nas várias disciplinas, de modo que não sejam coletâneas de informações isoladas e desconexas, para que se consiga superar a separação artificial que ainda existe entre teoria e prática.

É nesse sentido que investigar e repensar a formação inicial do professor de Educação Física, tendo a relação teoria e prática como fundamento norteador, pode contribuir para o enriquecimento de tal processo de formação, na medida em que ofereça diretrizes para se repensar a própria prática interna desses cursos. E, quem sabe, oferecer, ainda que superficialmente, um pequeno alento para a tão comum queixa dos recém-formados, que dizem encontrar no ambiente escolar uma realidade totalmente diferente daquela para a qual foram preparados durante o curso de graduação (SOUZA, 2007).

Partindo dessa premissa, e de modo a não negarmos nosso próprio discurso que afirma a necessidade de problematizarmos o real, ao invés de apresentarmos modelos ideais abstratos, traçamos neste artigo algumas considerações levantadas sobre um curso de Educação Física real, neste caso, o da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Fazemos isso tendo por referência a relação teoria e

prática sob a perspectiva dos egressos, formados nessa instituição, no período entre 2000 e 2005, que atuam em escolas neste Estado, a partir de seus próprios discursos.

O referido curso iniciou seu funcionamento em 1984, com uma função, então comum, de atender à escola em uma perspectiva técnico-desportiva. Passou por uma significativa reforma curricular em meados dos anos 1990, para atender à necessidade de formar profissionais distintos para atuar em espaços específicos de trabalho, isto é, o licenciado, como educador para o ensino formal na escola, e o bacharel, para atuar nos demais campos profissionais. O resultado disso foi um novo Projeto Político Pedagógico (PPP, 1997) que orientou o desenvolvimento do curso entre 1997 e 2005.

Mas, para melhor compreendermos o significado das mudanças que ocorreram com esse novo projeto, que cria a cisão da habilitação na área de Educação Física, é relevante uma breve descrição dos dois modelos curriculares distintos.

Um deles é o *currículo tradicional-esportivo* que ocorreu nos anos 1970 e que ressaltava as disciplinas práticas esportivas, pois trazia o conceito de prática fundado na demonstração e execução. Nesse modelo, teoria significava qualquer conteúdo abordado em sala de aula, como biologia e didática, enquanto prática era toda atividade, prioritariamente motora, desenvolvida na quadra, na pista, na piscina e em outros espaços caracteristicamente esportivos (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

O outro é o currículo de orientação técnico-científica que valorizava as disciplinas teóricas, inclusive das ciências humanas. Nele, prática significava ensinar a ensinar, o que se dava por meio das sequências pedagógicas, cuja limitação estava no fato de se ensinar o aluno apenas a “executar” a sequência, mas não a aplicá-la (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Para os autores citados anteriormente, esse modelo acompanhou as mudanças epistemológicas ocorridas na Educação Física nos anos 1980 e 1990, quando ela desenvolveu seu caráter de área do conhecimento acadêmico-científico, focada na produção do conhecimento sobre o “homem em movimento”, em uma dimensão biológica, psicológica, social etc.

Contudo, embora esse modelo curricular ainda vigore em muitos cursos, ele não se consolida completamente, mas combina com o tradicional-esportivo.

O curso de Educação Física da Unioeste acompanha esse processo de mudança e também incorpora os equívocos que são comuns à maioria dos cursos do país, inclusive no que se refere à separação definitiva dos cursos de licenciatura e bacharelado. Isso pode, ou não, ser um avanço, para uma melhor formação profissional, em virtude das especificidades que cada habilitação deve desenvolver, ou em função da descaracterização ou desmembramento da área. São pontos discutíveis ainda, e não totalmente esgotados.

Nesse sentido, na busca de melhor compreender o impacto de um PPP, tanto na formação de um aluno quanto na sua atuação futura, como professor, pode ser extremamente enriquecedor conhecer os significados que o sujeito que passou por este processo pedagógico, no caso o egresso da licenciatura, atribui à sua formação inicial e aos aspectos geradores que o transformaram em um educador influenciando sua prática.

É por meio da reflexão que nasce em uma experiência vivida, tanto no papel de alguém sujeito à ação de uma proposta curricular quanto de alguém que age dentro dela, que se pode melhor refletir sobre o contraste existente entre o professor que se pretendeu formar e aquele que se formou. É ainda, entre o conhecimento que é materializado na formação inicial como relevante para o futuro professor e o conhecimento solicitado na experiência relacionado à sua intervenção cotidiana.

Por fim, há que se mencionar que este estudo foca o período entre 2000 e 2005, por corresponder aos anos em que os egressos estudaram sob um mesmo PPP que, esperava-se, fosse adequado à realidade social que o formado iria atender. Também é pelo fato desse modelo curricular gerar muitas críticas que decidimos nos debruçar sobre ele, dando voz aos atuais professores que ainda buscam cotidianamente aproximar o saber teórico e prático adquirido nesta IES, em suas práticas pedagógicas nas escolas em que atuam.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se baseia em uma abordagem qualitativa com enfoque descritivo. O uso de tal abordagem no campo das ciências humanas tem propiciado uma relação mais próxima entre o pesquisador e os sujeitos investigados, o que tem contribuído para o avanço na produção do conhecimento dessa área. Ao ouvirmos um sujeito em uma pesquisa desse tipo de abordagem, será possível compreender respostas para algumas perguntas que não foram possíveis por outras.

Particularmente neste estudo foram realizadas entrevistas com 25 egressos do curso de Educação Física da Unioeste, formados entre os anos de 2000 e 2005. Isso vale dizer que todos eles tiveram sua formação sob uma mesma grade curricular, que tem como característica o fato de ser constituída por um núcleo comum, com duração de três anos, complementado por um conjunto de disciplinas de formação específica para a licenciatura ou bacharelado, com duração de mais um ano. Essa opção é definida pelo aluno, em seu ano final do curso. Esse tipo de grade curricular ficou conhecida como “dois em um”, isto é, duas habilitações conquistadas em um único curso.

O critério de seleção dos sujeitos que participaram do estudo consistiu na exigência de atuação na rede de ensino, como professores em instituições escolares

estaduais ou particulares do estado do Paraná. Cada sujeito da pesquisa foi identificado apenas pela letra “S” acompanhado de um número, por exemplo: S1, S2, S3...

Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada. Thomas e Nelson (2002) escrevem que nesse tipo de entrevista, mais flexível e aberta, o pesquisador faz as mesmas perguntas para todos os sujeitos, embora sua ordem, construção e elaboração, bem como as questões complementares ou de acompanhamento, possam variar. Isso, aliás, é bastante comum e colabora para o aspecto de individualidade, no que se refere à produção de dados, que esse processo de coleta possui.

A análise das entrevistas se deu utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), de Lefèvre e Lefèvre (2005). Os autores nos explicam que essa metodologia é relevante para se conhecer o pensamento de uma comunidade sobre um dado tema, como é o caso do pensamento coletivo sobre a formação profissional de certo grupo, de uma dada área do conhecimento.

Desta forma, a técnica contribui para tomarmos contato com as ideias e opiniões dos sujeitos, na qualidade de expressão de subjetividade que passa pela consciência humana, cujo acesso só pode se dar por meio de pesquisas capazes de recuperar e resgatar os pensamentos nela contidos. É também em função dessa opção metodológica que se fez uso de questões abertas em entrevistas semiestruturadas, pois elas são necessárias para se analisar os dados a partir da técnica do discurso do sujeito coletivo (DSC). Segundo Lefèvre e Lefèvre (2005), é necessário que os sujeitos do estudo se expressem de modo razoavelmente livre, para que possam produzir seus discursos. Nesse sentido, fez-se uso de perguntas abertas para um conjunto de indivíduos que, de alguma forma, é representativo da coletividade estudada. Essa técnica também nos possibilitou uma análise detalhada dos depoimentos colhidos, permitindo-nos identificar categorias que expressem o pensamento coletivo de todos os envolvidos na pesquisa.

Para que o leitor não familiarizado com esse método de análise possa compreender a discussão que se segue, é necessário introduzirmos, ainda que de forma breve, os passos básicos que foram seguidos. Lefèvre e Lefèvre (2005) nos explicam as três ações essenciais que devem ser tomadas em relação ao conteúdo do depoimento coletado, sendo que cada uma está ligada ao que é chamado de figuras metodológicas.

A primeira delas corresponde às expressões-chave (ECH), as quais são fragmentos, trechos ou pedaços do depoimento colhido. Esses trechos são os que revelam a essência do depoimento. Pode-se dizer que expressam precisamente o conteúdo discursivo de cada segmento que compõe o todo do depoimento. Em certo sentido, as expressões-chave são passagens que respondem de forma direta e precisa àquilo que foi perguntado. Além disso, pode-se também dizer que elas são a evidência

empírica do que está se tentando mostrar com a investigação. Tais expressões devem ser localizadas no depoimento e, então, assinaladas e destacadas, constituindo-se no primeiro passo de análise dessa técnica.

O segundo passo é identificar ou mesmo elaborar ideias centrais (IC). Uma ideia central é um nome ou expressão que revela e descreve, da maneira mais sintética e precisa possível, o sentido geral que um dado conjunto homogêneo de ECH possui. Em outras palavras, uma ideia central é um termo elaborado pelo pesquisador, para nomear ou categorizar certa ideia que se manifesta de modo constante em vários dos depoimentos colhidos. Ela se relaciona com a ECH, por ser percebida e nomeada a partir da sua divergência de sentido nos vários depoimentos. Portanto, vale ressaltar, a IC não é uma interpretação, mas a descrição do sentido que o conjunto de depoimentos possui.

O terceiro e último passo metodológico é a elaboração do discurso do sujeito coletivo (DSC) propriamente dito. A partir das IC, é elaborada a síntese dos vários depoimentos coletados, na forma de um discurso único, o qual é redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas várias ECH que têm uma mesma IC em comum. O discurso do sujeito coletivo aglutina todos os pontos de vista dos sujeitos do estudo, referentes a um mesmo tópico, em um único depoimento comum, o que o torna, às vezes, algo por demais carregado de informações e mesmo contraditório (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Nesse sentido, o discurso final, que propicia a análise e discussão de nosso tema, corresponde ao discurso desse “sujeito coletivo artificial”, que expressa o depoimento, não de um indivíduo, mas de uma coletividade. Ele poderia ser nomeado de primeira pessoa (coletiva) do singular, pois é um “eu” sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual no discurso, expressa uma referência coletiva, na medida em que este “eu” fala em nome de uma coletividade, trazendo à luz o “sujeito coletivo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Abaixo, o leitor encontra, em nossa análise, um exemplo da aplicação dessa técnica, ao nos debruçarmos sobre o problema da relação entre teoria e prática na formação do professor de Educação Física. Esperamos que essa explicação, apesar de sintética, permita a compreensão dos passos dados, para um melhor entendimento do que pretendemos expor. Por fim, há que se mencionar que esta pesquisa foi avaliada e aprovada pelo COEP/USJT – Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu em 07/12/2006, pelo Protocolo n. 047/2006. Encontra-se cadastrada junto ao SISNEP – Protocolo n. 0041.0.219.000-06. Cada sujeito assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a gravação de sua entrevista, sendo que logo após, as fitas foram transcritas e todos os dados integralmente descartados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O DSC a seguir foi elaborado a partir dos depoimentos de 20 dos 25 egressos entrevistados, partindo da seguinte pergunta geradora: Como foi sua formação na Universidade para atuar como professor de Educação Física na escola? Fale-me sobre a relação teoria e prática.

A partir das várias ECH anotadas, as quais permitiram identificar a IC relacionada à questão da relação teoria e prática, captada pela soma dos discursos, começou a ser delineado um discurso coletivo.

Tal DSC mostra o que os egressos pensam sobre a relação teoria e prática no processo formativo do qual participaram, considerando sua respectiva grade curricular.

DSC: IC – Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso

Como egresso da Unioeste minha opinião é que, em relação às disciplinas ministradas na formação inicial do curso elas me auxiliaram muito. O embasamento teórico foi bem fundamentado, mas eu senti bastante em alguns momentos que a teoria não vinha ao encontro da prática. Eu penso que o que falta na formação inicial são os professores “ensinar você a ensinar”. Ou seja, como ensinar seus alunos na escola, no contexto real de atuação. Muitas vezes eles ensinam você a praticar, no entanto falta ensinar aquela didática realmente para você, como futuro professor, repassar este conhecimento para seus alunos. Eu penso que teriam que estabelecer melhor a relação teoria e prática e passar para a gente como ministrar as aulas. Ou seja, como ensinar. Eu trabalhei com natação enquanto estava na Universidade e eu não consegui aprender como repassar este conteúdo na prática, eu aprendi para mim. No entanto eu tive muitas dificuldades em ensinar. Por exemplo: eu aprendi a nadar, mas não aprendi a ensinar. Eu tive um ótimo conhecimento sobre as técnicas relacionadas à aprendizagem da natação. Aprendi todos os estilos, mas aprendi para mim. No entanto eu não aprendi como repassar este conhecimento teórico adquirido e relacioná-lo com a prática no meu dia a dia. Ou seja, tive muitas dificuldades em ensinar desde crianças até adultos. Na faculdade, no 1º, 2º, 3º e 4º anos aprendi a parte teórica, mas quando eu cheguei na escola faltou a parte prática, ou melhor, não só a parte prática mas você aprender a repassar os conteúdos. Eu penso que faltou por parte dos professores formadores no momento da prática, mostrar para nós acadêmicos onde o conteúdo poderia ser mais bem aplicado; para que faixa etária; para que turma; em que momentos isso poderia ser mais vantajoso nas aulas, para nos momentos em que a gente planejasse saber o que está aplicando, para quem está aplicando. E ainda, sobre a questão de conteúdos em que você não sabe o que aplicar especificamente direito para cada faixa etária. Eu acho que em relação aos conteúdos direcionados a Educação física escolar de 1ª a 4ª série faltou mais atividades práticas, pois as nossas aulas foram muitas teóricas. A gente discutiu psicologia infantil, crescimento e desenvolvimento, mas na prática mesmo, faltou como aprender a lidar com as crianças no contexto real da minha atuação (S1, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S22, S23, S25).

Percebe-se na construção deste DSC e IC que os alunos se queixam que “faltou uma relação maior entre teoria e prática no desenvolvimento do curso”, conforme evidenciado pelos 20 egressos (80% dos 25 entrevistados), que apontaram este aspecto como negativo, considerando que o curso deveria ter estabelecido uma conexão maior entre a teoria e a prática, por conta de vários fatores que são mencionados e discutidos a seguir.

No início do discurso, no que se refere a aspectos teóricos, é mencionado que o conhecimento adquirido no curso foi positivo, como pode ser observado na seguinte passagem: “as disciplinas me ajudaram bastante, a teoria foi muito boa (S7), mas eu senti bastante, em alguns momentos, que a teoria não vinha ao encontro da prática (S11, S1, S4, S6, S7, S9, S14, S17)”.

O discurso revela uma desconexão entre teoria e prática, mas não é apontada a causa desta separação. Não se esclarece se foi o aluno que não soube relacionar os conteúdos ensinados, se o professor não conseguiu contextualizar esta relação ou, ainda, se ambos produziram esta dificuldade. Porém, na continuação do discurso, é ponderado que

[...] o que falta um pouco, no meio universitário, é os professores ‘ensinarem a você como ensinar os seus alunos’ e, muitas vezes, eles ensinam você a praticar, mas falta ensinarem aquela didática real para o futuro professor passar isso para seus alunos (S11, S3).

Neste ponto, o discurso culpa o professor universitário por este problema, por não “ensinar a ensinar”. Evidentemente, o professor formador possui grande responsabilidade em relação a esse aspecto, pois ele deve conseguir colaborar para que seu aluno possa estabelecer as conexões necessárias entre os vários tipos de conhecimentos que são desenvolvidos ao longo de um curso.

Dito de outra forma, é função do professor universitário criar meios para que seu aluno (e futuro professor) consiga adquirir as competências necessárias para ensinar os conteúdos aprendidos. O discurso expressa a falta de didática dos professores, o que, realmente, compromete a aprendizagem, pois qualquer professor deve dominar questões didáticas para proporcionar meios de ensino-aprendizagem a contento.

Segundo Altet (2001), a gestão de informação, da estruturação do conhecimento pelo professor e de sua apropriação pelo aluno é o domínio da didática. É imprescindível, para o aluno adquirir o conhecimento instrumental ou teórico de qualquer tema que seja, que o professor universitário tenha competência didática.

Por outro lado, é também razoável assinalar que a apropriação de conhecimento pelo aluno não depende apenas do professor, pois, muitas vezes, o domínio do conhecimento ocorre por conta de outros fatores que estão ligados às experiências que o aluno adquire em suas vivências.

Nesse sentido, cabe ao professor universitário oferecer condições para seu aluno experimentar situações reais com o público que constituirá sua futura atuação no universo escolar real, permeado por toda a complexidade que lhe pertence. Cabe ao aluno, futuro professor, fazer as conexões entre o que é ensinado no curso e a realidade manifesta. Dificilmente um professor conseguirá criar estratégias próprias e específicas que possam levar seus alunos a aprenderem a ensinar para todas as situações que vão enfrentar na realidade. Por conta disso, é recomendável que muitas situações sejam estimuladas durante a formação de um professor.

A respeito dessas reflexões, Zabala (2002) nos coloca que ensinar implica dominar procedimentos, habilidades e técnicas de estratégias de ensino, da mesma maneira que se aprende a dançar dançando, aprende-se a ensinar, ensinando. Afirma ainda que, em cursos cuja missão é formar docentes, o discurso meramente teórico é insignificante ou de pouca valia se não estiver conectado, antes de tudo, com exemplos práticos.

Eu acho que teriam que passar para a gente como dar aula, como ensinar, pois trabalhei com natação enquanto estava na universidade e eu não consegui aprender pra passar na prática, eu aprendi pra mim, mas como na pedagogia, ensinar não consegui. Aprendi a nadar, mas não aprendi a ensinar. As técnicas eu aprendi, os nados, os estilos, aprendi pra mim, mas como passar, o que fazer pra passar, pra ensinar desde crianças, dos bebês aos adultos, eu não aprendi (S7).

Novamente, na sequência do DSC, é apontado que não foi possível, durante o curso, aprender como se ensina, apresentando um exemplo pessoal para ilustrar essa situação. Este discurso remete também à questão da falta de didática, semelhante ao anterior.

Segundo Altet (2001), o campo do tratamento e da transformação da informação transmitida como saber para o aluno, se dá por meio de uma prática relacional, e as ações do professor devem colocar em funcionamento as condições para uma aprendizagem. Portanto, a prática relacional deve ocorrer por interações que são estabelecidas a partir de situações que ocorrem em um tempo real de intervenção. Ou seja, isto só pode ocorrer em uma situação real de ensino.

Faltou aprender a passar os conteúdos, [...] e mostrar pra nós onde o conteúdo poderia ser mais bem aplicado; pra que faixa etária; pra que turma; em que momentos isso poderia ser mais vantajoso nas aulas [...], e ainda, alguém que faça na Universidade uma tese de doutorado, ou um livro pra gente seguir uma sequência, assim como tem de outras disciplinas, por exemplo: na 5ª série a gente vai fazer isso, na 6ª série isso, na 7ª..., assim como tem de outras disciplinas (S3, S5, S20, S22).

Esse discurso avança para a dificuldade do egresso, em organizar conteúdos específicos e direcioná-los para a faixa etária de crianças que ele vai atender. Também solicita algo pronto, como um livro que traga uma sequência específica para determinadas séries, como é feito em outras disciplinas.

É interessante ressaltar que esse sujeito chama a atenção para um aspecto típico da Educação Física, quando compara com outras disciplinas, que se trata da falta de uma formalização clara quanto aos conteúdos que devem ser ensinados, bem como da evolução deles, de um período escolar para o outro. Diferentemente de um professor de matemática, que já tem claramente estipulado o conteúdo de uma dada série, bem como a maneira com que ele se apoiaria nos conteúdos matemáticos da série anterior, significando um aumento de complexidade do conhecimento ensinado e adquirido, o professor de Educação Física parece ter que, por si só, “inventar” seu conteúdo e “avanço de complexidade” a partir das generalizações das diretrizes e parâmetros curriculares estabelecidos para a disciplina.

É curioso que aquilo que poderia ser visto como uma virtude da área, permitindo liberdade e autonomia ao professor, acaba por ser pensado como uma limitação ou dificuldade. Além disso, é também interessante que este sujeito, ao falar de teoria e prática, extrapola o problema de teoria e prática para uma questão referente de orientação de formação e atuação profissional.

Em outro momento, aparece: “aquilo que você aprende na faculdade é bastante teoria, e você acha que vai chegar na sala e aquilo vai funcionar do jeito que você quer, mas na realidade você vai ter que dialogar com seus alunos” (S14). Neste ponto, é assumido no discurso que se deve estabelecer um diálogo com seus alunos, e pensamos que este apontamento responde parcialmente aos questionamentos anteriores, pois a relação professor-aluno associada à leitura que ele faz da criança, da escola, antes de iniciar suas aulas, é fator determinante para sua atuação.

O sucesso e o insucesso do processo ensino-aprendizagem dependem da interação professor-aluno em sua prática pedagógica (RANGEL et al., 2005). Assim, o educador deve estabelecer uma relação mútua de confiança, tanto em relação aos procedimentos como na escolha de conteúdos significativos para a faixa etária da criança com a qual se trabalha, e ainda, observar quais são as bagagens culturais e corporais e as experiências motoras que ela trás consigo, para depois elaborar seu planejamento de trabalho.

Na última parte do discurso, são apontadas as dificuldades que eles tiveram em atuar com crianças da pré-escola, e também da 1ª a 4ª série, e, principalmente, em estabelecer uma relação entre o que foi aprendido e o que deveria ser aplicado, isto é, relação teoria e prática. O que ficou evidente é que o curso de Educação Física da Unioeste trabalhou muito com diferentes jogos voltados à fase da 1ª a 4ª série,

mas deixou a desejar nas atividades com crianças da pré-escola no que se refere aos conteúdos específicos de jogos intelectivos e de construção.

Isto é apontado por muitos egressos que atuam com esta faixa etária, como pode ser observado:

[...] nós trabalhamos muitos jogos com 1ª a 4ª série, mas faltou trabalhar jogos de construção, jogos intelectivos, porque basicamente a gente só trabalha jogos de pré a 1ª a 4ª série e não teve isso. Deveria ser separado: Educação Física infantil, 1ª-4ªs, 5ª-8ª e Ensino Médio (S23).

Em outro momento é apontado que as aulas para as séries de 1ª a 4ª, foram muito teóricas e por isso eles têm dificuldades em atuar com esta fase,

[...] a maioria dos que estão se formando não aceita trabalhar de 1ª a 4ª série, por causa da dificuldade que a gente teve mesmo, acho que por causa da deficiência que a Universidade teve nesta área. Acho que de 1ª a 4ª série faltou bastante, as nossas aulas foram muitas teóricas, a gente discutiu psicologia infantil, crescimento e desenvolvimento, esta parte tudo bem, mas na prática mesmo, faltou lidar com as crianças (S15).

O egresso ainda levanta outra questão, sobre a falta de prática em lidar com crianças, pois na trajetória universitária os próprios alunos tomavam o lugar das crianças durante as aulas, e isso é diferente porque na escola as crianças têm comportamentos dessemelhantes, conforme declaram:

Foram passadas para a gente atividades em que nos passávamos por crianças de 2, 3, 4 e 5 anos, e nós éramos os alunos pra nós mesmos e professores. A prática deve ser vivida, tem que acontecer com alunos de 2, 3, 4 anos e vivenciar a prática com a idade de cada um. A criança é diferente, é dispersa, tem que ter atenção total quando você está falando (S16).

E, por último, o egresso expressa que devem “caminhar juntos, teoria e prática e não deixar para o último ano (S7)”. Este é o ponto de equilíbrio que os cursos de Educação Física estão buscando e talvez seja um dos grandes problemas ainda presentes nos cursos de licenciatura. Para isso, os professores formadores assumem, nesse cenário, a responsabilidade em aproximar essa relação entre a teoria e a prática, provocando no acadêmico a reflexão de uma prática contextualizada em busca de novos conhecimentos que estejam alinhados com o seu cotidiano de trabalho.

Desta forma, ao conhecer a estrutura da disciplina em que atua, e ao refletir sobre o ecossistema peculiar em sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis. Antes, constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada (PÉREZ GOMES, 1995).

Dito de outra forma, essa aproximação, tão desejada e ao mesmo tempo aparentemente tão distante e difícil entre teoria e prática, só pode ser superada a partir de uma “prática” pedagógica, do professor formador, que permita que seu aluno aprenda e compreenda a teoria de sua área, como a reflexão específica que emerge da realidade concreta, das situações não ideais, dos problemas reais com que se tem de lidar.

Contudo, não se pode ter a ilusão de que todo esse esforço depende de uma espécie de didática ou pedagogia milagrosa que vá fazer a interconexão desejada entre os diferentes tipos de saber (teórico e prático).

É necessário que se tenha uma compreensão mais ampla do que significa o próprio ensino universitário que, se espera e se deseja, extrapole a mera formação instrumental, mas que, sem negá-la, permita o estudo e a apreensão dos aspectos fundamentais que dão subsídio para essa “prática” instrumental, bem como a construção das muitas abstrações que nos permitem compreender o real, mas que por sua complexidade, algumas vezes, são chamadas, de modo equivocado e mesmo ingênuo, de meras teorias.

CONCLUSÕES

Ficou evidenciado que o curso apresenta desconexão entre teoria e prática no desenvolvimento de alguns conteúdos, embora não sejam especificados, pelos sujeitos, quais seriam eles. Também não fica claro quais seriam as causas de tal distanciamento entre teoria e prática.

É possível apontar três vertentes quanto a esse ponto. Uma delas indicaria haver uma dificuldade ou limitação por parte do aluno em fazer tal conexão. A outra responsabilizaria o professor por não conseguir estabelecer tal vínculo, isto é, por não construir, de modo claro, as contextualizações necessárias, entre o espaço acadêmico e o espaço escolar. O que permitiria não apenas maior compreensão, por parte do aluno, em relação às questões sobre teoria e prática, mas também a possibilidade de adquirir um conhecimento aplicável mais funcional, para tal aluno.

Por fim, uma terceira possibilidade une essas duas primeiras, o que nos parece coerente, pois considera que parte das dificuldades e limitações inerentes à separação entre teoria e prática está associada à própria limitação que pode existir na relação entre professor formador e aluno, bem como as dificuldades que cada um deles possui em relação ao tema.

Também devemos considerar que um aspecto muito importante que surge ao se deparar com as questões relacionadas a essa problemática trata do fato de que tal separação (isto é, entre teoria e prática) tem como principal efeito negativo o fato de que se precisa, com a maior urgência que nos seja possível, corrigi-lo, pois o

aluno, agora como professor de uma escola qualquer, sente dificuldade em ensinar o que aprendeu. Esse problema nos surgiu como a reclamação recorrente de que o curso falhou em ensiná-los a ensinar.

Por outro lado, em alguns momentos, sugere-se que, ao se estabelecer uma relação professor-aluno na escola, de diálogo e respeito, tais dificuldades possam ser amenizadas com o tempo, permitindo que o professor possa interpretar os dados sobre seus alunos e também sobre o real universo onde sua atuação está inserida.

Muitas das dificuldades delineadas nos depoimentos analisados devem gerar revisões nas futuras estruturas curriculares que poderão ser realizadas, como também a autorreflexão sobre a prática pedagógica dos próprios professores formadores.

Ainda, sugere-se que o curso construa intervenções que auxiliem os alunos a conhecerem (ou reestabelecerem contato com) a escola antes do estágio, para que sejam diminuídos os impactos, no momento de sua atuação. Porém, para formar professores de Educação Física aptos a desenvolverem seus trabalhos com competência, além de um corpo docente capacitado, faz-se necessário que esse professor formador tenha consciência do perfil que se quer estabelecer no mercado de trabalho e dos conhecimentos que o profissional necessita para atuar.

VOCATIONAL TRAINING FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHER: THE THEORY AND PRACTICE RELATIONSHIP FROM THE PERSPECTIVE OF THE UNIOESTE'S STATE UNIVERSITY OF WEST OF PARANÁ'S EGRESS

Abstract: This study focused on analyzing the relationship between theory and practice from the perspective of graduates licensed in Physical Education course at the State University of West Paraná. This is a descriptive study based on interviews with these graduates, with the analysis using the technique of Collective Subject Discourse. It was noted a disconnect between theory and practice in some disciplines, although it emphasized the successful development of the theoretical dimension by former teachers. Are also pointed out difficulties of graduates in their work, which refer to reflections on the lack of articulation of disciplines, with regard to the “teaching to teach”, which ultimately also linked to questions of the relationship between theory and practice intraining.

Keywords: training teachers; theory and practice; egress in physical education.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P.; ALTET, M.; C. É. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-34.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos).** (Coleção Diálogos). Caxias do Sul: Educs, 2005.

MARCELLINO, N. C. A dicotomia teoria/prática na educação física. **Motrivivência**, Campinas, n. 8, p. 73-78, dez. 1995.

NISTA-PICCOLO, V. L. Apresentação. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). **Educação física: ser... ou não ter?** 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993.

PÈREZ GOMES. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Porto Alegre: Nova Enciclopédia, 1995. p. 93-114.

RANGEL-BETTI, I.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun.1996.

RANGEL, I. C. A. et al. O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL I. C. A. (Org.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara, 2005. p. 103-136.

SANTOS FILHO, J. C. Teoria e prática: a relação possível e necessária. **Motrivivência**, Campinas, n. 8, p. 11-30, dez. 1995.

SCHNETZLER, R. P. Prefácio: cartografias do trabalho docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** 2. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2001.

SOUZA, J. P. **Formação do profissional de educação física: o caso da UNIOESTE.** 2007. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2007.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Campus de Marechal Cândido Rondon. Departamento de Educação Física. **Projeto político pedagógico.** Marechal Cândido Rondon, 1997.

VERENGUER, R. C. G. Educação física escolar: considerações sobre a formação profissional do professor o conteúdo do componente curricular no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, 1995. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/?canal=12&file=160>>. Acesso em: 10 fev. 2006.

ZABALA, A. Qualificando o dia a dia na sala de aula. **Revista Pátio**, ano 6, n. 22, jul.-ago. 2002. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/numeros_antteriores.aspx>. Acesso em: 28 fev. 2007.

Contato

José Porfírio de Souza
E-mail: jjporfiriol@yahoo.com.br

Tramitação

Recebido em 13 de setembro de 2012
Aceito em 17 de dezembro de 2012