

## LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A REALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PERCEPÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

### GRADUATION IN PHYSICAL EDUCATION AND THE REALITY OF BASIC EDUCATION: PERCEPTION OF FUTURE TEACHERS

Héres Faria Ferreira Becker Paiva<sup>1</sup>, Jorge Both<sup>2</sup>, Vânia de Fátima Matias de Souza<sup>3</sup>, Ana Luíza Barbosa Anversa<sup>3</sup>, Claudio Kravchychyn<sup>3</sup> e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira<sup>3,4</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho-PR, Brasil.

<sup>2</sup>Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, Brasil.

<sup>3</sup>Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil.

<sup>4</sup>Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

#### RESUMO

O estudo teve por objetivo verificar a percepção de acadêmicos de um curso de licenciatura em Educação Física sobre a sua formação inicial e a relação desta com o contexto escolar. Participaram da pesquisa 52 estudantes de uma universidade pública do norte do Estado do Paraná, Brasil, ao final do estágio curricular. Com base nas resoluções nacionais para a formação de professores, projeto pedagógico e ementas do curso, delineou-se uma matriz baseada nas dimensões teóricas “construção da identidade”, “relação com a escola” e “saber pedagógico”, que deu origem a 10 unidades de análise, gerando um questionário que foi respondido pelos participantes. Os achados da pesquisa demonstram potencialidades e fragilidades no processo de interação entre atividades de sala de aula e extraclasse, mais notadamente o estágio supervisionado e projetos de ensino, pesquisa e extensão, ações consideradas imprescindíveis à formação de professores.

**Palavras-chave:** Ensino Básico. Educação Física escolar. Formação de professores.

#### ABSTRACT

The study aimed to verify the perception of school Physical Education students, about your undergraduate course and its relationship with the school context. The research had as participants 52 students from a public university in the north of the state of Paraná, Brazil, at the end of curricular stage. Based on national resolutions for teacher formation, Pedagogical Project and course menus, a matrix was built based on the theoretical dimensions “construction of identity”, “relationship with the school” and “pedagogical knowledge”, generating 10 units of analysis and a questionnaire that was answered by the participants. The research results demonstrate strengths and weaknesses in the process of interaction between activities inside and outside the classroom, mainly the supervised stage and teaching, research and extension projects, actions considered essential to teacher qualification.

**Keywords:** Basic Education. School Physical Education. Teacher qualification.

#### Introdução

No Brasil, a primeira etapa da preparação profissional de professores para atuação nos Ensinos Fundamental e Médio se dá em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Essa formação inicial é, sobretudo, o momento em que se efetiva a relação entre teoria e prática e entre o ensinar e o aprender, enquanto processos constantes de formação humana. A implementação desses processos possibilita a formação de professores para sua inserção ou reinserção no mundo do trabalho<sup>1</sup>.

A estrutura do Ensino Superior brasileiro envolve aspectos cognitivos, afetivos e de valores, reforçando atitudes colaborativas e aprendizagem significativa para toda a vida profissional. Portanto, não parece haver consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de atuação desenvolvidas na formação inicial<sup>2</sup>.

Sempre houve mudanças na formação de professores, mas diante de constantes demandas sociais e tecnológicas, percebe-se um gradativo aumento das discussões sobre o tema na agenda de pesquisas educacionais. Sob o entendimento de que as mudanças oferecem

indícios para gerar alternativas, há necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação, conduzindo o estudante a analisar o que aprendeu e o que tem ainda a aprender<sup>3</sup>.

Dificuldades na efetivação de propostas educacionais são constantemente verificadas na realidade da formação inicial de professores no Brasil, de forma geral<sup>4-6</sup> e para atuação no componente curricular Educação Física<sup>7-9</sup>.

Entre os principais problemas enfrentados pelas IES parece estar a superação da dificuldade em pensar e executar projetos pedagógicos que atendam às necessidades dos futuros professores, especialmente a de aquisição de todas as competências profissionais para atuação na Educação Básica. Os saberes que formam a docência configuram-se na estruturação de conhecimentos científicos, historicamente produzidos e sustentados a partir do aprendizado de regras, organização, valores e significados de ser docente, em interação com a realidade social da escola<sup>5</sup>.

Na fase de transição entre o processo formativo e a inserção no campo de trabalho estão os estudantes concluintes dos cursos de formação de professores, cujas ações didático-pedagógicas e de experimentação no contexto do cotidiano escolar ocorrem especialmente por meio da realização do estágio curricular supervisionado. É nesse momento da realização do estágio que se evidencia ao estudante a relação teoria e prática, espaço e tempo como possibilidades de mudanças, possibilitando o (re)significar da prática e possibilitando a (re)descoberta social do “ser professor”<sup>10</sup>.

A partir dessa sustentação, evidenciada nas pesquisas acerca da temática posta, o foco desta pesquisa recai sobre o momento ímpar da formação inicial em Educação Física, em que o acadêmico pode olhar para o percurso de sua formação, já com os pés no chão da escola.

Diante do exposto, o presente estudo tem por objetivo verificar a percepção de acadêmicos de um curso de licenciatura em Educação Física sobre a sua formação inicial e a relação desta com o contexto escolar.

## Métodos

Trata-se de uma pesquisa descritiva do tipo estudo de caso, realizado sob as indicações de Lüdke e André<sup>11</sup>, buscando sentido e significado de um determinado fenômeno no contexto social em que o ser humano se expressa.

A partir dessa definição, o critério de elegibilidade do espaço de investigação ocorreu de forma intencional, tendo como participantes estudantes dos últimos anos de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do Estado do Paraná, com 48 anos de existência.

A coleta dos dados, realizada no ano de 2019, contou com a participação 52 estudantes dos 3º e 4º anos, regularmente matriculados no curso de Educação Física licenciatura, selecionados por conveniência e, cursando em fase de conclusão, respectivamente, nos estágios I (Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental) e II (segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio), ou seja, já tendo cumprido as fases de observação e participação, estando finalizando a carga horária de regência. Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa no horário da aula de estágio, em dia previamente agendado junto ao coordenador de curso, por um dos pesquisadores, que forneceu todas as informações necessárias e sanou as dúvidas sobre o estudo a ser realizado.

Definida a amostra, buscou-se evidenciar, por meio de análise documental, as relações estabelecidas como necessárias ao processo nas diretrizes nacionais para a formação de professores e seus enlacs contidos no Projeto Pedagógico e ementas do curso, que possibilitaram a definição de três dimensões teóricas: “construção da identidade”, “relação com a escola” e “saber pedagógico”.

O momento seguinte constituiu-se na organização de um questionário composto por 10 questões fechadas. O instrumento seguiu os pressupostos e indicações de Hoss e Caten<sup>12</sup> e Pasquali<sup>13</sup>: apreciação por 10 professores doutores com comprovada experiência na docência no Ensino Superior e produção intelectual sobre a temática; e conferência do Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) em relação à relevância teórica, clareza de linguagem e pertinência do conteúdo do instrumento.

Os acadêmicos responderam ao questionário em sala de aula, durante um dos encontros regulares de cada turma, no mês de Agosto de 2019. Antes de responderem, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para encontrar as unidades de análises das respostas do questionário foi utilizado o caminho sugerido por Oliveira<sup>14</sup>, partindo de dimensões teóricas e assumindo categorias empíricas, que por sua vez deram origem às unidades de análise, a fim de ampliar o assunto, acrescentando algo ao já conhecido<sup>11,14</sup>. O Quadro 1 expõe tal sistematização.

**Quadro 1.** Matriz da classificação dos dados

	<b>Dimensões Teóricas</b>		
	Construção da identidade (CI)	Relação com a escola (RE)	Saber pedagógico (SP)
<b>Categorias Empíricas</b>	Reconhecimento da função docente	Ações na formação	Prática pedagógica
	Experiências vividas antes e durante a formação	Reconhecimento das necessidades da Educação Básica	Ações interdisciplinares
			Postura profissional
	<b>Unidades de Análise</b>		

Fonte: Os autores, a partir de Oliveira<sup>14</sup>

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (CAAE 91220618.2.0000.0104; parecer nº 2.759.776).

## Resultados e Discussão

A apresentação das questões aos estudantes no momento final da vivência do estágio ofereceu a estes a possibilidade de relembrar momentos do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo possíveis relações desses momentos com a realidade escolar.

Já a discussão dos dados obtidos, classificados e apresentados na Tabela 1, ocorre à luz de estudiosos do contexto escolar da Educação Básica e, no bojo desta, da Educação Física escolar.

**Tabela 1.** Percepção dos acadêmicos durante a formação inicial em EF

Unidades de Análise / Dimensões: construção da identidade (CI), relação com a escola (RE) e saber pedagógico (SP)	Nunca		Poucas Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
1. Integração ao corpo docente da escola durante o estágio supervisionado / CI	9	17,3	15	28,9	21	40,4	7	17,3
2. Contribuição do contato com a realidade na concepção de “ser professor” / CI	0	0	1	1,9	13	25,0	38	73,1
3. Aproximação com a realidade da Educação Básica, por meio de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nas disciplinas / RE	0	0	8	15,4	32	61,5	12	23,8
4. Aproximação profissional com os professores da Educação Básica, por meio do estágio supervisionado / RE	14	26,9	16	30,8	13	25,0	9	17,3
5. Aprendizagem sobre possibilidades interdisciplinares para atuação na Educação Básica nas disciplinas cursadas / SP	10	19,2	22	42,3	16	30,8	4	7,7
6. Aprendizagem de métodos de ensino diversificados para atuação na Educação Básica, nas disciplinas cursadas / SP	0	0	12	23,1	23	44,2	17	32,7
7. Planejamento anual, bimestral e de aula nas intervenções na Educação Básica durante o estágio obrigatório / SP	22	42,3	15	28,9	8	15,4	17	32,7
8. Participação em projetos de ensino / SP	13	25,0	28	53,9	9	17,3	1	1,9
9. Participação em projetos de pesquisa / SP	8	15,4	34	65,4	6	11,5	4	7,7
10. Participação em projetos de extensão / SP	4	7,7	24	46,2	15	28,9	9	17,3

Fonte: Os autores

Conforme observado na Tabela 1, as unidades de análise 1 e 2 contemplaram a dimensão teórica “construção da identidade”; as unidades 3 e 4 correspondem à dimensão “relação com a escola”; e as unidades de 5 a 10 relacionam-se à dimensão “saber pedagógico”.

A primeira das duas unidades de análise que contemplaram a dimensão “construção da identidade” coloca em evidência uma situação de distanciamento dos acadêmicos em relação ao corpo docente da escola em que realizam o estágio curricular supervisionado, visto que nove deles (17,3%) apontaram que nunca se sentiram parte integrante do corpo docente da escola; 15 (28,9%), que poucas vezes se sentiram; 21 (40,4%), que muitas vezes; e sete (17,3%), que sempre se sentiram parte.

Embora a maioria dos acadêmicos (57,7%) tenha se manifestado positivamente (muitas vezes ou sempre) quanto à integração ao corpo docente da escola, preocupa o índice negativo observado (nunca ou poucas vezes: 42,3%), visto que essa integração pode estar relacionada às configurações de acolhimento, estabelecidas ou não no momento do estágio entre o professor supervisor e o estagiário, ou então a uma aceitação passiva da posição de estagiário<sup>15</sup>, indicando que por vezes o estudante não se sente efetivamente inserido naquele tempo e espaço pedagógico, o que gera fragilidade na troca de conhecimentos e experiências com o professor supervisor e falta de posicionamento central e autônomo dos mesmos<sup>16</sup>.

Entendendo que o estágio estabelece um elo entre escola e IES – envolvendo nessa relação o professor coordenador da disciplina no curso –, com a inclusão plena do estagiário, proporciona-se a oportunidade de troca de experiências entre os componentes desse elo. Do contrário, corre-se o risco de fragilizar essa valiosa experiência didática, levando o futuro professor a um choque de realidade, ao vivenciar futuramente as dificuldades da escola básica<sup>7</sup>.

No estágio supervisionado, não só a interação entre estudos teóricos e práticos, mas especialmente a parceria entre agentes da escola e da universidade são itens fundamentais para o aprimoramento científico da educação e constituição da identidade docente<sup>17</sup>. Nessa perspectiva, “[...] as relações harmônicas, de parcerias, partilhas e de trocas apresentam maiores chances de contribuir para o desenvolvimento do futuro professor de Educação Física”<sup>15:3</sup>. Porém, os resultados evidenciaram algumas fragilidades nessa relação<sup>16</sup>.

A formação inicial deve apoiar a participação e a intervenção ativa dos futuros docentes na Educação Básica – que dependem da relação harmoniosa com professores supervisores – fomentadas por meio de ações de acolhimento e tutoria, para que estes reconheçam a escola como seu campo de trabalho e consigam ressignificar suas experiências formais, não formais e informais nas práticas pedagógicas desenvolvidas<sup>6,16,18</sup>. O aprofundamento dos conhecimentos gerais e específicos da formação inicial passa, necessariamente, pelo acompanhamento, observação, participação e contato direto com professores experientes e comprometidos com a educação<sup>19</sup>.

Aspectos positivos foram majoritariamente indicados pelos acadêmicos na outra unidade de análise (2) desta primeira dimensão, quanto ao contato com o “chão da escola”, que envolveu principalmente o estágio supervisionado, mas também prática como componente curricular, atividades científicas complementares e atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Sob o questionamento que aborda o contato com a realidade em ações na escola como contribuição à concepção de “ser professor”, um acadêmico (1,9%) entendeu que poucas vezes isso ocorreu; 13 (25%), que ocorreu muitas vezes; e 38 (73,1%), que sempre perceberam esse contato. Somadas, as duas últimas percepções denotam uma satisfação por pouco não se mostrou unânime (98,1%) por parte dos acadêmicos quanto a essa unidade de análise.

Os cursos de graduação devem proporcionar a ligação entre as práticas pedagógicas de cada componente curricular e a realidade da escola<sup>20</sup>. Sob tal premissa, a concepção de “ser professor” se dá por meio da transposição para a área de atuação dos saberes apreendidos na formação inicial. É, pois, na vivência reflexiva entre esses dois campos (formação inicial e

escola) que os acadêmicos desenvolvem as habilidades e as competências para a prática pedagógica na Educação Básica<sup>18</sup>.

Saberes, competências, aptidões e atitudes são fatores ligados à profissão, construídos com o tempo e dominados de forma progressiva quando vivenciados em situações reais nas escolas. Apresentar e mediar adequadamente tais fatores durante a formação inicial pode potencializar essa construção<sup>6</sup>.

Portanto, a dimensão “construção da identidade” nos apresenta uma situação em que, no ambiente estudado, o contato com a realidade parece exercer maior influência nessa importante construção do que a relação e identificação com os docentes da escola<sup>16</sup>. O que pode ser interpretado como uma perda de eficácia no processo, pois “[...] estudantes em formação podem ser influenciados pelas avaliações que recebem, por exemplo, dos professores supervisores, dos alunos, da coordenação pedagógica da escola”<sup>21:202</sup>.

A dimensão “relação com a escola” também foi tratada por meio de duas unidades de análise (3 e 4). Na primeira, que versou sobre a aproximação dos conhecimentos teóricos e práticos proporcionados pelas disciplinas do curso com a realidade da Educação Básica, oito acadêmicos (15,4%) assinalaram que tal aproximação se deu poucas vezes; 32 (61,5%), que aconteceu muitas vezes; e 12 (23,8%), que sempre aconteceu.

Os objetivos de um componente curricular serão plenamente atingidos caso estejam em conformidade com as necessidades da escola, que por vezes ultrapassam o conhecimento técnico. O professor deve ser sensível a tais necessidades, sob o entendimento da complexidade da realidade escolar<sup>22</sup>.

Levando em conta que os participantes do estudo já estão finalizando a experiência do estágio supervisionado I (3º ano) ou II (4º ano), tendo de um a dois anos letivos de experiência e que, assim, reúnem condições de avaliar a consolidação de conhecimentos recebidos no curso, ao se depararem com os momentos de prática pedagógica na escola, os índices positivos verificados (somatória de “muitas vezes” e “sempre”: 85,3%) sinalizam a consolidação da apropriação dos conhecimentos recebidos na formação inicial para atuação na Educação Básica.

Na segunda unidade da dimensão “relação com a escola” (4), a aproximação profissional com os professores da escola durante o estágio supervisionado foi questionada. Como respostas, obtivemos: 14 estudantes (26,9) entenderam que nunca houve; 16 (30,8), que poucas vezes houve; 13 (25%), que muitas vezes houve; e nove (17,3%) que sempre houve. Ou seja, a maioria (57,7%) teve pouca ou nenhuma proximidade com seus supervisores de estágio.

É comum a falta de oportunidades de troca de experiências entre acadêmicos e professores das escolas. Tal processo exige uma eficiente mediação dos professores universitários, e essa falha na formação não permite confirmar plenamente o valor da experiência didática vivenciada<sup>7</sup>.

A parceria entre os agentes da escola e da universidade são fundamentais para o aprimoramento científico da educação, devendo, para tanto, haver boa comunicação entre estudos teóricos e práticos envolvendo os dois ambientes<sup>17</sup>. Nesse sentido, as relações harmônicas, parcerias, partilhas e trocas devem ser ressaltadas como ações impulsionadoras ao desenvolvimento do futuro professor de Educação Física<sup>15</sup>.

Professores supervisores apresentam dificuldade em reconhecerem-se como formadores<sup>16</sup>. Portanto, projetos de pesquisa envolvendo universidade e escola são estratégias eficazes para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura e melhoria da docência, tendo o estágio como ligação principal entre esses dois universos<sup>23</sup>.

Os resultados da dimensão “relação com a escola” evidenciam uma boa perspectiva de aplicabilidade dos conteúdos estudados nas disciplinas da formação inicial à realidade escolar, mas reiteram o distanciamento com os professores da escola durante o estágio. Mostra-se adequada, na situação posta, uma aproximação entre docentes e gestores do Ensino Superior e da Educação Básica<sup>15,22,23</sup>.

Seis unidades de análise (de 5 a 10) enquadraram-se na dimensão “saber pedagógico”, que versou sobre aprendizagem, planejamento e participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão durante a formação.

As duas primeiras questões acerca dessa dimensão versaram sobre temáticas relevantes na Educação Básica, tratadas na formação inicial em Educação Física: possibilidades interdisciplinares e métodos de ensino diversificados.

Quanto à aprendizagem sobre possibilidades interdisciplinares para atuação na Educação Básica nas disciplinas cursadas, 10 acadêmicos (19,2%) não as reconheceram em momento algum da formação; 22 (42,3%) as identificaram poucas vezes; 16 (30,8%) entenderam que muitas vezes ocorreu a aprendizagem; e quatro (7,7%) reconheceram que sempre ocorreu.

Os achados explicitados nesta unidade de análise, cuja maioria dos acadêmicos (61,5%) assinalaram que nunca ou poucas vezes aprenderam sobre possibilidades interdisciplinares para atuação na Educação Básica nas disciplinas cursadas, confirmam a necessidade de interlocução dos conhecimentos, sob a perspectiva da interdisciplinaridade, para subsidiar a efetivação e a criação dos conhecimentos no campo de atuação.

Na educação, de forma geral, há uma visão fragmentada de ensino, que pode ser modificada pela reflexão e experimentação didática do conteúdo estudado. Na formação inicial, a interdisciplinaridade é uma ferramenta de superação dessa fragmentação, uma estratégia capaz de mobilizar diversos conhecimentos na construção e na resolução de problemas, de forma harmoniosa e conjunta<sup>10,24</sup>.

Nos projetos pedagógicos de cursos superiores, a interdisciplinaridade pode possibilitar a validação e a reflexão do conhecimento aprendido em diferentes momentos e áreas. Entende-se, ainda, que a perspectiva de planejamento coletivo e colaborativo entre professores e alunos torna-se princípio norteador da atividade pedagógica, à medida que ocorre a percepção de articulação entre os vários conhecimentos.

Na formação inicial em Educação Física é constantemente observada a dicotomia entre teoria e prática, fato que dificulta a articulação entre as áreas para a execução de atividades interdisciplinares e, conseqüentemente, o reconhecimento de diversos temas de estudos e até mesmo da escola como espaço de trabalho<sup>22,24</sup>.

A própria natureza da licenciatura revela uma composição “[...] necessariamente pluralista, para onde devem convergir as visões específicas de cada área de ensino e a perspectiva educacional, dentro de uma ótica interdisciplinar por excelência”<sup>23:99</sup>.

Já quanto à aprendizagem de métodos de ensino diversificados para atuação na Educação Básica nas disciplinas cursadas na formação inicial, 12 acadêmicos (23,1%) assinalaram que poucas vezes ocorreu; 23 (44,2%), que muitas vezes ocorreu; e 17 (32,7%), que sempre foi ofertada.

O percentual de respostas consideradas positivas (muitas vezes e sempre somando 76,9%) sugere que os docentes da IES pesquisada têm procurado diversificar métodos de ensino. No contexto da formação inicial, o planejamento e aplicação de estratégias e meios diferenciados de ensino proporcionam condições favoráveis à assimilação e aplicação dos conteúdos ministrados<sup>18,25</sup>.

Professores de Educação Física tendem a incorporar experiências pessoais à sua forma de ensinar<sup>26</sup>, e no Ensino Superior não parece ser diferente. O processo de aprender a ensinar na formação inicial é influenciado por experiências e vivências pessoais e profissionais dos docentes – por vezes, fortemente vinculadas à condição de pesquisador –, envolvendo fatores cognitivos, afetivos, éticos, didáticos, além da capacidade de construir e desconstruir conceitos<sup>27</sup>.

Dessa forma, a percepção positiva (76,9% para “muitas vezes” e “sempre”) sobre a diversificação de metodologias de ensino corrobora com o amplo rol de conteúdos teóricos e práticos da formação em Educação Física, que por si só exige tal condição eclética.

Na sequência, os participantes foram inquiridos sobre a execução de planejamentos (anual, bimestral e de aula) durante o estágio curricular obrigatório. Nessa questão, 22 acadêmicos (42,3%) assinalaram que essa ação nunca ocorreu; 15 (28,9%), que poucas vezes ocorreu; oito (15,4%), que muitas vezes ocorreu; e 17 (32,7%), que sempre ocorreu.

Os achados desta unidade de análise relacionam-se intrinsecamente aos obtidos nas unidades 1 (integração ao corpo docente da escola durante o estágio obrigatório) e 4 (aproximação profissional com os professores da Educação Básica por meio do estágio supervisionado). A aproximação e integração efetiva à equipe são fatores essenciais a essa vivência, para que não seja resumida à mera observação e reprodução de atividades.

O estágio supervisionado proporciona ao aluno atividades de observação, pesquisa, planejamento, execução e avaliação de diferentes atividades pedagógicas, que oportunizam uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula. O planejamento se coloca como ponto crucial nesse processo. Na ação pedagógica, em especial, ele define os encaminhamentos e estrutura as situações, potencializando a ação formativa. Caso ele não exista, ou exista de forma precária, o desenvolvimento e os resultados pedagógicos consequentemente serão fragilizados. A Educação Física, em particular, já sofre críticas há tempos sobre essa falta de cuidado em relação ao planejamento de suas ações na escola<sup>9,25</sup>.

O planejamento escolar deve garantir vez e voz, trocas, aprendizagens e compartilhamentos a todos os envolvidos no processo educativo. Se os alunos em processo de formação não forem incentivados e municiados com saberes e experiências positivas nessa ação pedagógica, sofrerão oportunamente em sua vivência profissional<sup>28</sup>.

Para a ampliação do processo de formação profissional, as IES, sobretudo as universidades, têm como premissa o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, e a ampla oferta de participação nesses projetos aos acadêmicos, segundo suas aptidões e interesses<sup>29</sup>. A participação nessas importantes atividades acadêmicas foi alvo dos três últimos questionamentos aos participantes da pesquisa.

Durante a formação inicial, 13 acadêmicos (25%) nunca participaram de projetos de ensino; 28 (53,9%) participaram poucas vezes; nove (17,3%) participaram muitas vezes e um (1,9%) sempre participou. De projetos de pesquisa: oito (15,4%) nunca participaram; 34 (65,4%) participaram poucas vezes; seis (11,5%) participaram muitas vezes e quatro (7,7%) sempre participaram. E, de projetos de extensão: quatro (7,7%) nunca participaram; 24 (46,2%) participaram poucas vezes; 15 (28,9%) participaram muitas vezes e nove (17,3%) sempre participaram.

Os eixos norteadores ensino, pesquisa e extensão devem coexistir na universidade de modo que, durante a graduação, o aluno tenha a oportunidade de otimizar sua formação e seu futuro profissional. É preciso despertar no acadêmico o interesse por sua qualificação profissional, enfatizando que, “[...] como parte imprescindível de sua formação, o discente deve participar efetivamente desse sistema, no qual ele tem liberdade de aprender, pesquisar e participar de projetos voltados para a comunidade”<sup>29:40</sup>.

Para o desenvolvimento amplo das competências necessárias para a intervenção do futuro profissional é necessário ir além das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, por meio de ações que viabilizem a aquisição de novas aprendizagens. A promoção de tais ações pode constituir um dos indicadores de qualidade dos cursos de formação inicial em Educação Física<sup>30</sup>. Dessa forma, a extensão universitária é apontada como caminho para o desenvolvimento completo da formação acadêmica, integrando teoria e prática numa comunicação com a sociedade, possibilitando a troca de saberes entre ambos<sup>31</sup>.



Contudo, na presente pesquisa, percebe-se uma tímida participação dos acadêmicos nos três tipos de projetos, com “nunca” e “poucas vezes” representando a maioria absoluta das alternativas assinaladas. Observa-se, assim, um aspecto preocupante no processo formativo investigado, uma vez que a adesão a atividades extraclasse oferecidas pelas IES enriquecem sobremaneira a aquisição de conhecimentos e vivências para o exercício profissional<sup>32</sup>.

Dentre os três tipos de projetos, os de ensino são o que apresentam menor oferta pela IES pesquisada e, conseqüentemente, menor adesão dos estudantes. No citado “tripé”, o ensino é contemplado na maior parte do curso, nas atividades em sala de aula e laboratórios. No entanto, os projetos de ensino precisam ser vistos como uma importante alternativa de intervenção pedagógica no contexto da formação inicial em Educação Física, capaz de influenciar positivamente em comportamentos e aquisição de competências para a atuação profissional<sup>29</sup>.

O ensino por projetos traduz-se em uma estratégia pedagógica que busca “[...] dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, restituindo ao educando o papel de investigador, o prazer da descoberta e a satisfação pelo ato de aprender”<sup>33:19</sup>. Tais projetos precisam ser atrelados a projetos de pesquisa, para o devido registro dos produtos finais dessas experiências<sup>33</sup>.

Pautada em projetos de pesquisa e pensada para o aluno da graduação, a iniciação científica é fator primordial na renovação no professorado. Ao aprender a pesquisar, o estudante desenvolve a habilidade básica mais importante para a sua permanente renovação profissional, que lhe permitirá futuramente estudar melhor, aprender de maneira reconstrutiva e reconstruir sistematicamente o conhecimento<sup>34</sup>. Todavia, considerando o potencial apresentado pelo Ensino Superior público brasileiro para pesquisas educacionais, identificado já no início deste milênio<sup>35</sup>, a participação dos estudantes em projetos de pesquisa parece ainda tímida.

Já os projetos de extensão são os que apresentam maior participação dos estudantes pesquisados, com quase metade (46,2%) apontando que muitas vezes ou sempre participaram dessa modalidade de projeto.

Apesar de haver críticas por representar a dimensão de menor expressão dentro das universidades e da visão simplista da função de retorno à comunidade não acadêmica na forma de oferta de programas e projetos, a extensão universitária tem seu espaço garantido, especialmente em instituições públicas, devido à grande concorrência nacional em editais de fomento para esta modalidade<sup>36</sup>.

Como contribuição à formação de professores, a possibilidade de contextualizar a profissão e de interagir com a comunidade para a construção de novos conhecimentos oferece ao acadêmico a oportunidade de consolidar a sua formação com experiências no âmbito escolar, contribuindo para o futuro exercício da sua profissão, que exige constante modificação e construção de práticas pedagógicas diferenciadas<sup>31,36</sup>.

Relatos de predominância da oferta dessa modalidade em relação às demais em instituições públicas de Ensino Superior no Brasil ao longo da última década<sup>29,31,36</sup> são reforçados pelos dados obtidos no ambiente pesquisado, onde a oferta para participação discente em projetos de extensão é substancialmente maior do que em outros projetos em desenvolvimento.

## Conclusões

As unidades de análise, construídas sob as dimensões teóricas “construção da identidade”, “relação com a escola” e “saber pedagógico” foram apresentadas aos estudantes participantes da pesquisa com o intuito de buscar a percepção destes sobre sua formação inicial, em confronto com suas vivências na Educação Básica.

A análise dos resultados da investigação, à luz de estudiosos do contexto escolar – uns com foco ampliado, outros com suas lupas voltadas à área da Educação Física escolar –, nos permite chegar a alguns pontos conclusivos.

Na dimensão “construção da identidade”, esta parece ter significativa influência do contato com a realidade por meio do estágio supervisionado, mesmo carecendo de uma interação mais efetiva entre estudante e professor supervisor, garantindo que o professor em formação assuma gradativamente uma posição central e autônoma.

Os resultados apresentados neste estudo reiteram a falta de articulação entre universidade e escola, fator que pode levar o professor supervisor a não reconhecer seu papel formativo no processo, vendo o estudante apenas como um sujeito que vem para analisar sua prática docente com base em conhecimentos provenientes da formação inicial, sem abertura para trocas de experiências e debates a partir da realidade encontrada nas aulas, restringindo a ação do supervisor a ações burocráticas, como o preenchimento de fichas e fiscalização das ações realizadas pelo discente. Condição esta que, por consequência, pode levá-lo a manter certo distanciamento daqueles a quem deveria tutorar, em prejuízo ao processo formativo proposto no estágio curricular.

A dimensão “relação com a escola” trouxe para a reflexão dos estudantes os conteúdos e vivências da formação inicial e a aproximação destes à realidade na qual se viam imersos. Trouxe, também, a comparação desse rol de conhecimentos oriundo dos bancos escolares à atuação dos professores da escola em suas aulas regulares.

Os resultados apontam para a visualização de possibilidades didático-pedagógicas dos conhecimentos adquiridos, estreitando a articulação das abordagens pedagógicas trabalhadas pelos professores universitários no processo formativo com a realidade do cotidiano escolar, mesmo que por vezes essas abordagens precisem de adaptações e ajustes a partir da realidade apresentada. No entanto, a maioria dos estudantes parece não relacionar a atuação dos professores da escola às concepções que trazem de sua formação, indicando que ainda há um distanciamento entre o conhecimento científico acadêmico e a prática interventiva.

Ressaltamos, contudo, que a condição verificada em quase metade dos casos é de aproximação parcial ou total aos professores, indicando haver práticas pedagógicas empregadas pelos professores das escolas passíveis de inspirar e referenciar a atuação dos futuros professores, indicando novamente a necessidade de uma tutoria por parte do professor supervisor e posicionamento proativo por parte do estudante. O estágio supervisionado precisa proporcionar ao acadêmico a oportunidade de absorver os conhecimentos e vivências de ambas as fontes, aproximando formação e intervenção docente, em prol das soluções de problema da ação docente. As referências profissionais fazem parte da história de vida de todo educador, devendo ser enaltecidas nesse processo de exploração do campo profissional.

Já na dimensão “saber pedagógico”, as unidades de análise trataram de interdisciplinaridade, metodologia de ensino e planejamento, temas importantes e recorrentes na Educação Básica e na Educação Física escolar, bem como do tripé composto por ensino, pesquisa e extensão, indissociável e imprescindível à estrutura universitária brasileira.

Em relação à interdisciplinaridade, a dificuldade de superação da fragmentação disciplinar no curso estudado encontra eco na literatura, que aponta essa condição tanto na Educação Física quanto no quadro educacional ampliado.

Quanto à diversificação metodológica, importante ferramenta para o estímulo à aprendizagem, esta parece ter sido bem percebida pelos estudantes ao se reportarem às disciplinas cursadas na formação inicial.

Chama atenção a baixa frequência de oportunidades de planejar as atividades das turmas durante o estágio, pois na fase de participação e regência essa condição passa de importante a essencial. Confrontando essa percepção com as de outras unidades, fica clara a relação entre essa dificuldade e o distanciamento da supervisão do estágio (professor da escola).

A oportunidade para o acadêmico otimizar os conhecimentos apreendidos em sala de aula – estes bem avaliados no ambiente pesquisado – pode se materializar em projetos de ensino, pesquisa ou extensão, amplamente valorizados pela comunidade científica. A condição de indissociabilidade entre as três modalidades de projetos, a necessidade de interação com a comunidade e a capacidade de abrigar experiências de ensino e pesquisa, de certa forma justificam os resultados obtidos nestas três últimas unidades de análise, que apontam a maior participação dos estudantes aos projetos de extensão.

Portanto, os achados da pesquisa demonstram potencialidades e fragilidades no processo de interação entre as atividades de sala de aula e extraclasse, necessárias à formação de professores. A predominância de satisfação com os conteúdos estudados, a metodologia de ensino diversificada e a aplicabilidade do que foi trabalhado no curso à realidade escolar contrastam com a receptividade e integração com os professores da Educação Básica, que pode ser considerada insuficiente, bem como com a baixa adesão a projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Essa realidade denota a necessidade de maior integração entre a universidade e a escola básica, absolutamente consensual na literatura. Para além do estágio, projetos de ensino, pesquisa e extensão podem e devem permear essa parceria, que deve proporcionar também a formação continuada dos professores envolvidos, diminuindo o distanciamento entre as partes e proporcionando uma gestão compartilhada do processo, com contrapartida significativa à escola.

Embora considerando a limitação do estudo, que corresponde a uma realidade específica, encontramos preocupações comuns às ora verificadas: na legislação brasileira sobre a formação de professores; no projeto pedagógico e ementas do curso de Licenciatura em Educação Física da IES pesquisada; e nos estudos consultados, de pesquisadores renomados sobre a formação de professores para a Educação Básica e temas subjacentes. Dessa forma, esperamos que esta pesquisa contribua para reflexões sobre o processo de formação de professores, sobretudo daqueles que atuarão no componente curricular Educação Física, bem como que novos estudos sejam realizados nesse contexto, fomentando reflexões sobre a importância do estágio curricular supervisionado e dos agentes envolvidos no processo.

## Referências

1. Biconsini CR, Oliveira AAB. O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo. *Motrivivência* 2016;28(48):347-59. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p347>
2. Gatti BA. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ Soc* 2010;31(113):1355-79. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
3. Imbernón F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez; 2009.
4. Veiga IPA. Profissão professor: até quando? *Pleiade*. 2007[acesso em 13 de mar 2018];1(1):29-40. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/57>
5. Saviani D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póesis Pedagógica* 2011;9(1):07-19. Doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>
6. Pimenta SG. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta SG, organizadora. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8ª ed. São Paulo: Cortez; 2012, p. 10-15.
7. Neira MG. Os currículos que formam professores de Educação Física e a síndrome do Estocolmo: explicações para o choque com a realidade. *Educación Física y Deporte* 2014;33:51-71. Doi: <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n1a04>
8. Nista-Piccolo V, Oliveira AM, Sobreira V. Formação e atuação do professor de Educação Física escolar: um estudo no Estado de São Paulo. *Quaestio* 2016[acesso em 03 de mai 2018];18(1):211-25. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2574>
9. Kravchychyn C, Cardoso SMV, Moretti LHT, Oliveira AAB. Educação Física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. *Teoria e Prática da Educação* 2011;14(1):107-118. Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.16109>

10. Raymundo GM. Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica. [Tese de Doutorado em Educação]. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2011.
11. Lüdke M, André MEDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU; 2015.
12. Hoss M, Caten CS. Processo de validação interna de um questionário em uma Survey Research sobre ISSO 9001:2000. *Produto & Produção* 2010;11(2):104-119. Doi: <https://doi.org/10.22456/1983-8026.7240>
13. Pasquali L. Psicometria: teoria dos testes na Psicologia e na Educação. 5ª ed. Petrópolis: Vozes; 2016.
14. Oliveira MM. Como fazer pesquisa qualitativa. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2016.
15. Silva Junior A, Both J, Oliveira AAB. Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado de Educação Física. *J Phys Educ* 2018;29:1-13. Doi: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2937>
16. Isse SF, Molina Neto V. Estágio supervisionado na formação de professores de educação física: produções científicas sobre o tema. *J Phys Educ* 2016; 27:1-16. Doi: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2937>
17. Scheid NMJ, Soares BM, Flores MLT. Universidade e escola básica: uma importante parceria para aprimoramento da educação científica. *RBECT* 2009; 2(2):64- 76. Doi: <http://dx.doi.org/10.3895/S1982-873X2009000200005>
18. Dudeck TS, Moreira EC, Melo JP. Reflexões sobre o lugar da escola na formação de professores de Educação Física. *Motrivivência*. 2017;29(51):234-250. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n51p234>
19. Benites LC, Souza Neto S. Educação Física, professores e estudantes: a escolha da docência como profissão e os saberes que lhes são constitutivos. *Pensar Prát* 2011;14(2):1-11. Doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v14i2.12111>
20. Brasil [Internet]. Resolução CNE/CP Nº 1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília (18/02/2002). [Acesso em 04 Fev 2020]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf).
21. Costa Filho RAC, Iaochite R. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. *Rev Educ Fís* 2015;26(2):201-211. Doi: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.24762>
22. Araujo L, Neira MG. O currículo da Educação Física em ação: análise do processo de significação das práticas corporais por parte dos sujeitos. *Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística* 2014;4:1-17.
23. Lüdke M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Form. Doc.* 2009 [acesso em 03 de mai 2018];1(1):95-108. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/7>
24. Souza Neto S, Silva VP. Prática como componente curricular: questões e reflexões. *Rev Diálogo Educ* 2014;14(43):889-909. Doi: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.AO03>
25. Palma APTV, Oliveira AAB, Palma JAV. Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. 2ª ed. Londrina: EDUEL; 2010.
26. Rosário LFR, Darido SC. A sistematização de conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes. *Motriz* 2005[acesso em 03 de mai 2018];11(3):167-178. Disponível em : <https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>
27. Pereira EF, Medeiros CCC. Metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil: a formação docente em questão. *Movimento* 2011;17(4):165-183. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.17806>
28. Gandin D. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem Fronteiras*. 2001[acesso em 13 de mar 2018];1(1):81-95. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>
29. Assis RM, Bonifácio NA. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. *Ed Front* 2011[acesso em 13 de mar 2018];1(3):36-50. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1515>
30. Marinho A, Santos PM, Farias GO. Competências e formação profissional: reflexões sobre um projeto de ensino. *R Bras Ci e Mov* 2012;20(3):46-54. Doi: <http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v20i3.3299>
31. Manchur J, Suriani ALA, Cunha MC. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. *Conexão* 2013[acesso em 13 de março de 2018];9(2):334-341. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/5522>
32. Henrique J, Januário C. Educação Física escolar: a perspectiva de alunos com diferentes percepções e habilidades. *Motriz* 2005[acesso em 03 de maio de 2018];11(1):37-48. Disponível em: [https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n1/11n1\\_henrique.pdf](https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n1/11n1_henrique.pdf)

33. PACHECO RA. Ensinar Aprendendo: a práxis pedagógica do ensino por projetos no ensino fundamental. *PerCursos* 2007[acesso em 13 de março de 2018];8(2):19-40. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1593>
34. Lampert E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. *Linhas Críticas* 2008;14(26):5-24. Doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3439>
35. Chaui M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev Bras Educ* 2003;5:5-15. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>
36. Hirama LK, Matos JAB, Joaquim CS, Montagner PC. Extensão universitária e formação do professor de Educação Física: contribuições a partir da permanência prolongada. *Rev Ciênc E xt* 2016[acesso em 03 de maio de 2018];12(1):28-40. Disponível em: [https://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/article/view/1125](https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1125)

**ORCID** dos autores:

Héres Faria Ferreira Becker Paiva: <https://orcid.org/0000-0002-2794-5181>

Jorge Both: <https://orcid.org/0000-0002-8238-5682>

Vânia de Fátima Matias de Souza: <https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>

Ana Luíza Barbosa Anversa: <https://orcid.org/0000-0003-4363-3433>

Claudio Kravchychyn: <https://orcid.org/0000-0002-6743-5485>

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira: <https://orcid.org/0000-0002-2566-1476>

Recebido em 08/06/20.

Revisado em 19/10/20.

Aceito em 09/12/20.

---

**Endereço para correspondência:** Héres Faria Ferreira Becker Paiva: Av. Getúlio Vargas, 850 – CEP 86400-000/ PR. E-mail: [hfreis@uenp.edu.br](mailto:hfreis@uenp.edu.br).