



## **FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Luiz Gonzaga de Melo<sup>1</sup> – UEPG

Silvia Christina Madrid Finck<sup>2</sup> – UEPG

### **Resumo:**

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG/PR. A pesquisa tem como objetivo analisar os pontos convergentes e divergentes entre a prática pedagógica do professor de Educação Física, sua formação docente, e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCEs (PARANÁ, 2008). Apresenta-se uma análise que discute questões relativas à educação e à formação de professores, bem como um resumo informativo analítico das DCEs (PARANÁ, 2008). Os dados foram coletados junto a nove professores de Educação Física que atuam nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná no município de Ibaiti – PR. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a observação, o questionário e a entrevista. A análise dos dados foi realizada de acordo com os pressupostos da Triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008) e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados parciais apresentam divergências entre os três eixos deste trabalho: a prática pedagógica, a formação docente e as DCEs de Educação Física (PARANÁ, 2008).

**Palavras-chave:** Educação Física. Formação Docente. Diretrizes Curriculares. Prática Pedagógica.

### **Introdução**

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). O objetivo da pesquisa é analisar os pontos convergentes e divergentes entre a prática pedagógica do professor de Educação Física, sua formação docente, e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCEs (PARANÁ, 2008) vigentes no Estado do Paraná.

---

<sup>1</sup> luizinhomelo@brturbo.com.br

<sup>2</sup> scmfinck@uol.com.br

As questões relacionadas à educação têm sido discutidas por vários segmentos da sociedade, a qualidade do ensino é uma das principais, de forma geral é considerada de baixa qualidade, e ainda que a escola não está cumprindo seu papel e deixa muito a desejar. A mídia tem divulgado reportagens nesse sentido, veiculando críticas principalmente relacionadas ao ensino nas escolas públicas do país.

Os fatores que conduzem a esses resultados são inúmeros e complexos. É muito comum nas reuniões na escola, envolvendo pais e professores, ocorrerem discussões onde são evidenciados vários aspectos como sendo causadores do fracasso escolar e da evasão dos alunos, tais como: a ausência da família, a falta de perspectiva de vida, a inversão de valores, alunos sem noção de limites e respeito às regras, imposição dos valores capitalista, falta de investimento governamental, entre outros.

Diante deste contexto a escola tem que desempenhar com segurança e embasamento seu papel. Para Taffarel e Dantas Junior (2007) a escola, embora tenha exercido em distintos contextos históricos diferentes funções, é a instituição formativa, entre outras, criada para garantir o direito de todos ao acesso ao conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade, que deve ser transmitido às novas gerações, possibilitando o desenvolvimento cognoscitivo dos alunos. Nesse processo o professor desempenha um papel de suma importância.

No entender da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED (PARANÁ, 2008), o principal mediador das ações pedagógicas na escola é o professor. É ele o agente que contextualiza, organiza, sistematiza e dá significado aos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. O professor é sem dúvida quem mais influencia na qualidade da escola, sendo o agente mais importante, para tanto deve dominar e mediar os saberes, possibilitando acesso aos alunos de forma organizada e sistematizada, a partir da seleção de conteúdos planejados, movidos por uma intenção social, política, histórica e cultural (PARANÁ, 2008).

Tais atribuições imputadas ao professor retratam a importância do seu papel no contexto escolar, mas para desenvolvê-lo bem precisa ter uma formação inicial e continuada que o qualifique para o exercício de sua função docente.

A SEED-PR inferiu a partir das produções dos professores nas semanas pedagógicas realizadas nas escolas públicas, que há falhas na compreensão do papel da escola – que não é o de preparar mão-de-obra, formar para o mercado, ou dar conta de todos os problemas sociais e econômicos, mas sim é possibilitar que, através do conhecimento, os alunos possam ter compreensão de sua condição como sujeitos históricos (PARANÁ, 2008).

Desde 2004 a SEED-PR propôs o desenvolvimento de um conjunto de ações voltadas para as práticas curriculares, cujo foco principal estava em promover, juntamente com os professores, a construção de novas diretrizes curriculares e, necessariamente, promover-lhes uma formação continuada. O trabalho foi direcionado para o desenvolvimento de um entendimento da educação numa perspectiva histórico-cultural, para que assim os professores possam dar conta do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, superando a visão e a prática do ensino tradicionalista e neoliberal que atrela a escola pública às necessidades de mercado, ao imediatismo e ao utilitarismo (PARANÁ, 2008).

Entre as ações do referido programa de formação continuada destacam-se: os grupos de estudos que possibilitam espaços de discussão, reflexão e ação em todos os estabelecimentos de Educação Básica da rede; os simpósios referentes a cada disciplina, visando aprimorar os fundamentos teóricos dos professores; a descentralização do Departamento de Educação Básica, denominado “DEB-Itinerante”, que se refere ao processo de formação continuada descentralizado, o qual ocorreu nos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado, com a realização de oficinas visando à troca de experiências e discussões teóricas e práticas de cada disciplina (PARANÁ, 2008).

Diante deste contexto surgiram os seguintes questionamentos que norteiam o desenvolvimento da pesquisa: Quais os principais aspectos destacados pelo professor de Educação Física sobre sua formação inicial? Quais os principais aspectos destacados pelo professor de Educação Física sobre os cursos de formação docente desenvolvidos no Estado do Paraná? Qual o conhecimento do professor de Educação Física sobre as DCEs (PARANÁ, 2008)? O professor de Educação Física utiliza as DCEs (PARANÁ, 2008) para fundamentar e desenvolver sua prática pedagógica na escola?

A fim de serem buscadas as respostas para tais questionamentos a pesquisa foi direcionada para o contexto pedagógico de nove (09) professores de Educação Física, que atuam em quatro (04) da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná no município de Ibaiti – PR. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a observação, o questionário e a entrevista. Para analisar os dados da pesquisa utilizou-se a técnica de Triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2008) e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Segundo Triviños (2008, p. 138)

[...] a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada

de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

Por sua vez a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

### **Educação e formação docente**

A formação de professores é um dos campos de conhecimento educacional mais discutido no meio acadêmico e profissional ao longo das últimas décadas. Para Imbernón (2007, 2009a, 2009b) essa discussão trilhou dois caminhos distintos, que, no seu entender, se identificam pelos aspectos negativos e positivos da formação de professores.

No primeiro caso, o referido autor lembra que historicamente a formação de professores envolve uma racionalidade técnica, apresentando uma visão determinista e uniforme para a atividade docente, além de caracterizar-se sempre por um modelo de treinamento mediante cursos-padrão. Esse modelo, segundo o autor, perdura nos dias atuais.

No segundo caso, ou seja, pelos aspectos positivos, segundo Imbernón (2007, 2009a, 2009b), destacam-se: a preocupação do meio universitário com estudos sobre a formação de professores; uma maior consciência dos professores que apresentam um maior grau de comprometimento; e o desenvolvimento de modelos alternativos para a formação docente. Além disso, o autor destaca também o aumento da produção e disponibilização de textos com análises teóricas, experiências, relatos, realização de encontros, jornadas, congressos e similares.

Mello (2007, p. 21) ao fazer uma configuração da crise de formação de professores no Brasil atesta que “a formação de professores não é parte da solução, e sim parte do problema da qualidade da Educação Básica”. Para a autora, a divisão entre o professor polivalente e o professor especialista por disciplina gerou dois tipos de profissionais: os que têm pedagogia, mas não têm conteúdo, e os que têm conteúdo, mas não tem pedagogia. Isso decorre da separação entre dois caminhos na formação inicial de professores, pois nos cursos de pedagogia estudam-se as disciplinas pedagógicas e não os conhecimentos que deverão ensinar, enquanto que nas licenciaturas são priorizadas por três anos determinadas disciplinas

específicas e somente no último ano os futuros professores fazem cursos de didática, e ainda assim, desvinculados do que aprenderam antes (MELLO, 2000, 2007).

Soma-se a isso o problema de que, decorrentes dos ajustes pelos quais atravessa o mundo do trabalho e das influências de organismos multilaterais, a legislação e as políticas educacionais brasileiras têm privilegiado a prática em detrimento da teoria. Enquanto isso, no processo de formação docente há uma clara dicotomia entre teoria e prática.

Ao definir a essência da atividade docente profissional Trojan (2008) explica que o processo de ensino e aprendizagem envolve conhecimentos teóricos e práticos, pois, sendo uma atividade intencional exige do professor conhecimentos, proposição de objetivos, planejamento, intervenção e avaliação para atingir sua finalidade, que é a formação humana em determinado contexto social. Entende-se, assim que, o projeto idealizado teoricamente se realizará na atividade prática propriamente dita (TROJAN, 2008).

Entretanto, a dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação docente permanece, mesmo havendo estudos e propostas desde a década de 1980. Trojan (2008) enfatiza a importância da articulação entre teoria e prática, e destaca o estágio como atividade teórica e meio de aproximação com a prática. Para a referida autora, “a relação teoria-prática é um processo indissociável e incessante que, no entanto, não dissolve uma dimensão na outra. [...] não há uma relação de oposição, mas de autonomia e dependência relativas” (TROJAN, 2008, p. 37).

O problema entre teoria e prática no processo de formação docente não é um problema pontual, nem simples, como nos mostra Trojan (2008, p. 30):

Historicamente, a relação entre teoria e prática no processo de formação docente tem se apresentado como um processo de difícil solução. Ainda que se busque a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, as práticas de ensino em geral se mostram como meros campos de aplicação da teoria.

Para Pimenta e Lima (2006), é preciso afastar essa compreensão da prática de ensino, ou estágio, ou seja, como sendo a parte prática do curso de formação docente. Para as autoras, é preciso estreitar a relação entre teoria e prática, pois, no processo de formação

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e ao mesmo tempo, se colocar

elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

Com esse entendimento, o estágio deve possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade existente no processo de ensino aprendizagem, ao mesmo tempo em que os prepara para o ingresso na profissão docente. Para isso, todas as disciplinas de um curso de formação docente, sejam teóricas ou práticas, devem contribuir para essa formação a partir da análise, da crítica e da elaboração de propostas de novas maneiras de fazer educação (PIMENTA; LIMA, 2006).

Para Pimenta (1994), os estágios podem ser de duas naturezas: curricular quando ocorre ao longo do curso, articulado com as disciplinas teóricas; e profissional, quando ocorre após a formação teórica. “No Brasil, a formação docente, historicamente, exige apenas o estágio curricular, que é oferecido após ou paralelamente às disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino” (TROJAN, 2008, p. 37).

Nesse sentido Gatti (2010) também contribui evidenciando que as universidades têm proposto reformulações de cursos, mas não tocam no âmago da questão, ou seja, na sua estrutura institucional e na distribuição de seus conteúdos curriculares.

Através da análise dos resultados das pesquisas realizadas com equipes de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (2008), e outro apoiado pela UNESCO (2009), Gatti (2010) observa o reducionismo da parte curricular, que deveria proporcionar o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação docente, comprometendo, segundo a autora, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área.

Gatti (2010, p. 496) é categórica ao dizer que as características apontadas nos cursos de formação e a ausência de um eixo formativo claro para a docência indicam “frágil preparação para o exercício do magistério [...]”.

Diante desse contexto crítico da formação docente, há que se perguntar: Qual é, de fato, o papel da Educação Física escolar, hoje? De que maneira tal componente curricular obrigatório na Educação Básica deve ser trabalhado para que cumpra eficazmente seu papel? Como deveria ser a formação do professor de Educação Física?

Na sequência deste trabalho apontamos alguns posicionamentos sobre essas questões.

**Desafios e perspectivas da formação do professor de Educação Física e da prática pedagógica**

A formação de professores de Educação Física está amparada legalmente pelas Resoluções nº 01/2002 e nº 07/2004, ambas do Conselho Nacional de Educação (CNE), e conferem diploma de licenciado e/ou de bacharelado.

Entretanto, os mesmos problemas apresentados nas demais licenciaturas e formações universitárias também estão presentes nos cursos de formação em Educação Física. De acordo com Taffarel et al. (2007), esses problemas são de ordem teórica, epistemológica, financeira, estrutural, curricular e política. Pois, o campo de conhecimento da Educação Física, por estar ainda em construção, recebe influências de outras áreas de conhecimento, tais como a médica e das ciências humanas e sociais, as quais interferem na organização de seu currículo.

Com relação aos problemas epistemológicos presentes no contexto de formação dos professores de Educação Física, Taffarel et al. (2007, p. 42) denunciam a “ênfase em teorias pós-modernas, que se caracterizam pela perda de referências históricas [...], a separação entre a teoria e a práxis”, além de evidenciarem “[...] o silêncio premeditado sobre as leis econômicas de funcionamento do capitalismo como um modo de produção, sobre a máquina política do Estado burguês e sobre a estratégia da luta de classes”.

Quanto aos problemas estruturais os autores destacam a baixa titulação e qualificação do corpo docente que trabalha mediante um arrocho salarial e as evidências de despolitização da classe. Além disso, os autores se referem à péssima qualidade do ensino básico que não prepara adequadamente os alunos que chegam à universidade (TAFFAREL et al. 2007).

No âmbito dos problemas políticos discutidos por Taffarel et al. (2007) destacam-se a perda da autonomia universitária e a pressão exercida pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) com sua ação corporativa e autoritária sobre o trabalho pedagógico, a defesa de interesses do capital e a consequente subordinação da formação de professores ao projeto de mundialização do capital.

Por último, não menos importante, mas sim representando um agravamento diante do processo de formação de professores de Educação Física, destacam-se os problemas curriculares, os quais são destacados por Taffarel et al. (2007, p. 43) em relação aos seguintes aspectos:

[...] inconsistente base teórica; processos de gestão antidemocráticos; dicotomia teoria-prática; currículos extensivos e desportivizados; sem articulação entre ensino-pesquisa-extensão; com teorias do conhecimento idealistas, voltados para atender demandas de mercado; com perfil de formação direcionado para as competências mínimas; com organização do trabalho pedagógico baseado no modelo taylorista e tylerista de organização curricular.

Diante dos problemas apresentados os referidos autores reconhecem as dificuldades para sua superação e afirmam: “[...] é uma tarefa histórica a ser enfrentada por coletivos de pesquisadores e professores que reconhecem que a formação de professores é estratégica para a manutenção ou não de um determinado modo de vida na sociedade [...]” (TAFFAREL et al. 2007, p. 44).

Assim, ficam estabelecidos dois caminhos pelos quais pode ser conduzida a formação de professores de Educação Física: ou a mesma caminha na direção das reivindicações e necessidades concretas das populações ou se curva às imposições do capital e contribuem para a manutenção da sociedade de classes e promoção do “individualismo, egoísmo, ‘idolatria do corpo em tempos modernos’, competitividade exacerbada entre indivíduos e nações no esporte de alto rendimento e de espetáculo, tecnicismo, cientificismo, negação de conhecimentos, ‘currículos dos mínimos’” (TAFFAREL et al. 2007, p. 44).

Manifestando-se contrário à Resolução nº 07/2004, do CNE, que instituiu as diretrizes para a formação de professores de Educação Física no Brasil, e corroborando com a reivindicação da revogação dessas diretrizes por parte do Movimento Nacional dos Estudantes de Educação Física, Taffarel et al. (2007) propõem como alternativa uma matriz científica que considera a história do homem e sua relação com a natureza, dos homens entre si e consigo mesmo. Para os proponentes dessa matriz é preciso partir da pergunta ontológica para a compreensão do ser humano: “como o homem torna-se homem e como se dá o conhecimento?” E argumentam:

A relação estabelecida pelo ser humano com a natureza e demais seres, para garantir sua existência, ocorre no curso da História; portanto, somente a partir dela, enquanto ciência, é possível apreender e compreender tanto o passado e o presente quanto o futuro do ser humano (TAFFAREL et al. 2007, p. 46).

A matriz científica apontada, proposta e compreendida contribuiria “para a formação de professores de Educação Física na perspectiva da emancipação humana” (TAFFAREL et al. 2007, p. 49), pois estaria vinculada à teoria educacional crítica, cuja origem está “nas críticas à ideologia educacional liberal e à escola capitalista, desenvolvidas no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 por autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, entre outros” (Silva apud BRACHT; ALMEIDA, 2006, p. 1).



Dessa teoria surgiu no Brasil, no final da década de 1970, a corrente pedagógica histórico-crítica que visa, segundo Bracht e Almeida (2006, p. 1), “compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, portanto, fundamentada na visão do materialismo histórico, ou seja, na compreensão da história a partir da determinação das condições materiais da existência humana”.

Saviani (2000, p. 88), discorrendo sobre essa corrente pedagógica, explica que:

[...] é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979.

Para Bracht e Almeida (2006), o projeto da pedagogia crítica focava, principalmente, na análise das relações entre educação e as estruturas e/ou processos de construção da desigualdade social, bem como, no desenvolvimento de outras formas de educação, currículo e pedagogia que superassem as formas existentes de opressão.

É nesse sentido que a proposta curricular feita por Taffarel et al. (2007) refere-se à cultura corporal como um campo de conhecimento que se estrutura a partir das práticas históricas socialmente produzidas, as quais devem ser cientificamente estudadas e investigadas e, finalmente, com criatividade devem ser ensinadas de geração em geração. Para os autores, “a Educação Física se caracteriza historicamente pelo trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal”, portanto, “a atividade pedagógica e o trato como o conhecimento da cultura corporal são as bases da formação acadêmica e do trabalho do professor de Educação Física” (TAFFAREL et al. 2007, p. 46).

Para efeitos deste estudo, acredita-se ser importante ressaltar que são estes pressupostos teóricos que serviram de base para a elaboração das DCEs (PARANÁ, 2008), as quais serão discutidas na sequência deste trabalho.

### **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física - DCEs (PARANÁ, 2008)**

A Educação Física enquanto componente curricular, de acordo com as DCEs (PARANÁ, 2008), é entendida como uma proposta para possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, relacionando-o às práticas corporais, ao contexto histórico, político, econômico e social. Nesse sentido as aulas de Educação Física devem ser

desenvolvidas numa perspectiva que vá além da ideia de que o movimento é predominantemente um comportamento motor, conseqüentemente, sua prática pedagógica deve ir além do desenvolvimento da aptidão física, da aprendizagem motora e do desempenho esportivo.

Com esse intuito a SEED-PR, elaborou as DCEs da Educação Física, que configura a concepção que deve estar presente em todas as escolas públicas do Estado do Paraná. As referidas DCEs, segundo consta na apresentação do documento oficial (PARANÁ, 2008) resulta da ampla participação da comunidade acadêmica e escolar ligada à disciplina, portanto, presume-se que as mesmas devem ser de conhecimento dos professores da área.

O documento apresenta um breve histórico da disciplina de Educação Física, além de discutir os fundamentos teóricos metodológicos, os conteúdos, a concepção e forma de avaliação que deverão nortear a prática pedagógica.

As DCEs (PARANÁ, 2008) destacam quatro tipos de abordagens dessas correntes ou tendências progressistas:

- A desenvolvimentista, que tem no movimento o principal meio e fim da Educação Física, ou seja, nas aulas de Educação Física deve-se oferecer oportunidades de experiências de movimento à criança de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento. Tem base teórica na psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Seu autores principais são os professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel, da USP, e Ruy Jornada Krebs, da UFSM.
- A construtivista, que também se fundamenta na psicologia do desenvolvimento, defende a formação integral do aluno sob a perspectiva construtivista-interacionista;
- A crítico-superadora, que trata a Cultura Corporal como objeto da Educação Física, e se baseia nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Demerval Saviani e colaboradores;
- A crítico-emancipatória, que trabalha na perspectiva de que o movimento humano “é uma forma de linguagem pela qual o ser humano se relaciona com o meio, tornando-se sujeito a partir do reconhecimento de si e no outro” (DCE, 2008, p. 45). Seu criador é o pesquisador Elenor Kunz.

As DCEs (PARANÁ, 2008) alertam para a diferença existente entre as duas primeiras e as duas últimas abordagens. As duas primeiras têm em comum o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, enquanto que as duas últimas, exatamente ao contrário, por derivarem das discussões da pedagogia crítica brasileira, vão operar “a crítica da Educação Física a partir de sua contextualização na sociedade capitalista” (Idem, p. 44).

No encerramento da análise das abordagens teóricas da Educação Física, as DCEs (PARANÁ, 2008, p. 49) referendam a cultura corporal como objeto de estudo e de ensino da Educação Física, e a partir dela deverá

[...] garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo, reconhecendo-se como sujeito, que é produto, mas também agente histórico, político, social e cultural.

Ao discorrer sobre os encaminhamentos metodológicos as DCEs (PARANÁ, 2008, p. 72) afirmam que “o professor de Educação Física tem [...] a responsabilidade de organizar e sistematizar o conhecimento sobre as práticas corporais”. No encaminhamento metodológico das aulas o professor deve levar em conta aquilo que os alunos já sabem sobre o conteúdo proposto; problematizar esses conhecimentos prévios; apresentar o conteúdo sistematizado; realizar as intervenções pedagógicas necessárias; solicitar aos alunos que criem outras variações sobre a atividade executada e, finalmente, através de um diálogo, permitir que os alunos avaliem o processo de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2008).

Quanto à avaliação, as DCEs (PARANÁ, 2008) sugerem a superação dos aspectos quantitativos de mensuração do rendimento do aluno, tais como: os gestos técnicos, as destrezas motoras, as qualidades físicas, a seleção e classificação de alunos, por considerá-los aspectos excludentes. Ao contrário, “a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem de todos os alunos” (Idem, p. 77).

Através do desenvolvimento da pesquisa busca-se analisar os pontos convergentes e divergentes entre a prática pedagógica do professor de Educação Física, sua formação docente, e as DCEs (PARANÁ, 2008), assim sendo apresenta-se na sequência os dados parciais do referido estudo, bem como a análise e discussão.

**As relações do contexto escolar: formação docente, prática pedagógica e DCE's**

A partir dos dados na pesquisa constatou-se que os professores apresentam uma grande diversidade em relação ao ano de conclusão da graduação e o tempo de docência. Verificou-se que tem docente graduado há 35 anos, bem como há aquele que é recém-formado, pois concluiu sua graduação há menos de um ano. Na mesma linha de disparidade está o tempo de docência, ou seja, constatou-se o fato de ter professor com 32 anos de serviços prestados ao magistério, bem como há professores com apenas um ano de docência. Quanto ao regime de trabalho dos professores, observou-se a supremacia das contratações pelo processo de seleção simplificado (PSS), ou seja, o número de professores contratados para trabalharem temporariamente é maior do que o número de professores efetivos, ou seja, concursados. É importante ressaltar que devido à renovação dos contratos dos professores PSS, os mesmos já contam com um tempo considerável de docência. Com exceção de um professor, que tem uma carga horária semanal de 20 horas/aula, verificou-se que todos os demais ministram entre 32 e 44 horas/aula por semana.

Constatou-se também que em geral as leituras que os professores de Educação Física realizam estão mais voltadas à prática e ao treinamento físico e esportivo. Observou-se também que, com apenas uma exceção, todos afirmaram que por ocasião da opção pelo Curso de Educação Física gostavam e praticavam algum tipo de esporte, e conseqüentemente, tal fato os influenciou na escolha de ser professor de Educação Física.

Os dados da pesquisa foram classificados em quatro categorias, sendo elas: formação inicial, formação continuada, prática pedagógica e DCEs – EF (PARANÁ, 2008). Cada uma dessas categorias foi desdobrada em unidades de registro (BARDIN, 1977), a fim de possibilitar uma melhor análise dos dados.

Quanto à formação inicial, os professores, quase que em unanimidade, relataram que em sua formação inicial os melhores alunos eram os que se destacavam na prática dos esportes e/ou que tinham mais habilidades esportivas, evidenciaram também que os conteúdos esportivos eram priorizados, em detrimento dos conteúdos relativos à docência. Os professores afirmaram que no Curso “ensinaram a ser atleta e não a ser professor” e ainda que “o curso não deu base suficiente para ser professor”. Constatou-se através da fala dos professores que os mesmos não foram preparados para a realidade da escola pública e para o trabalho com a EF na área escolar.

A respeito da formação continuada constatou-se que os professores reconhecem a existência de programas de formação continuada ofertados pela SEED/PR, entretanto, tecem severas críticas aos modelos dos programas oferecidos alegando pouca validade prática. Os professores afirmam que tais programas seguem às políticas de governo, sendo de pouco

interesse dos professores, pois não trazem conhecimentos relacionados à EF escolar. Assim, veem como sendo necessário o desenvolvimento de oficinas e cursos práticos.

Em relação à prática pedagógica da EF na escola, os professores evidenciaram um caráter totalmente esportivizado, que pode ser interpretado como decorrente da trajetória dos professores como atletas e aficionados pelo esporte, bem como da formação acadêmica essencialmente esportiva que tiveram.

Sobre a última categoria - DCEs - EF (PARANÁ, 2008) -, apenas três professores afirmaram ter participado da sua elaboração, entretanto todos disseram saber como elas foram construídas. Acredita-se, neste ponto, que o que os professores dizem saber refere-se mais sobre o que o discurso oficial diz sobre a construção das DCEs (PARANÁ, 2008), pois, na verdade quem acompanhou de fato tal processo sabe que houve, sim, muita discussão nas escolas envolvendo os professores, mas os textos finais acabaram sendo concluídos segundo os interesses dos Departamentos da SEED/PR. Dentre os professores participantes da pesquisa pelo menos um percebeu a falácia e disse sarcasticamente: “A construção das DCEs foi democrática, deixaram fazer aquilo que a SEED propunha”.

Uma análise mais apurada do histórico da construção das DCEs (PARANÁ, 2008) permite observar que uma versão, ou melhor, duas versões foram concluídas em 2006, uma do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e outra do Departamento do Ensino Médio (DEM), porém, ambas se apresentavam tão diferentes que o Secretário de Educação da época exigiu uma reformulação e unificação dos textos. Assim, em 2007 e 2008, os textos passaram por leituras críticas de profissionais da área da EF vinculados às Universidades brasileiras, os quais elaboraram a versão final do documento publicado oficialmente no final do ano de 2008. Conclui-se assim que os professores tem apropriado o discurso oficial da ampla participação dos professores na construção das DCEs (PARANÁ, 2008), mas não têm apropriação de seu real conteúdo. Tal verificação ficou evidente nas respostas apresentadas pelos professores.

Constatou-se que os professores não sabem quais são as concepções da EF abordadas nas DCEs (PARANÁ, 2008), nem qual é o objeto de estudo da EF proposto no referido documento. Também verificou-se que os professores não conhecem ou não sabem o que são os “elementos articuladores”, por isso teceram respostas evasivas quando questionados sobre esse tema.

Embora o documento das DCEs (PARANÁ, 2008) apresente propostas, inclusive exemplificando alguns casos, sobre encaminhamentos metodológicos, constatou-se que os professores não as consideram no desenvolvimento das aulas de EF.

Também se averiguou que os professores se utilizam do expediente da prova prática e escrita somente para verificação do rendimento, aproveitamento, classificação e atribuição de notas para os alunos, não consideram, portanto a avaliação como um momento privilegiado do processo de ensino aprendizagem, onde professor e aluno podem revisitar o trabalho desenvolvido para diagnosticar fragilidades e encaminhar soluções.

É interessante observar que os professores, que tanto reclamam por oficinas e cursos práticos, onde fosse possível a aquisição de “manuais” para orientar o desenvolvimento das aulas, bem como enfrentar o cotidiano escolar, negligenciam um estudo mais aprofundado das DCEs. Entretanto, longe de emitir um juízo de valor sobre o conteúdo do documento, pode-se afirmar que o mesmo contém claras diretrizes de orientação para a elaboração do planejamento e desenvolvimento das aulas de EF.

É possível admitir-se que tal negligenciamento ocorra em função de que os professores supõem que se colocada em prática todas as propostas de formulação de objetivos, planejamento de conteúdos, metodologia de trabalho e avaliação, contidas nas DCEs - EF (PARANÁ, 2008), poderiam haver transformações significativas nas aulas de EF, o que por sua vez exigiria mudanças na postura profissional dos docentes, bem como maiores conhecimentos e até habilidades para convencimento dos alunos. Dessa forma, é provável que exista na raiz do problema uma resistência, mesmo que inconsciente por parte dos professores com relação a tais transformações.

### **Considerações Finais**

Como resultados parciais deste estudo constatou-se que as divergências são maiores que as convergências, entre a prática pedagógica do professor de Educação Física, sua formação docente, e as DCEs (PARANÁ, 2008), pois, a formação docente e a prática pedagógica dos professores não se coadunam com as propostas contidas nas referidas diretrizes (PARANÁ, 2008).

As análises procedidas, até então, sobre os dados obtidos apontam que a formação inicial dos professores, bem como os programas de formação continuada oferecidos pela SEED/PR, não tem o mesmo direcionamento que as DCEs - EF (PARANÁ, 2008), ou ainda são insuficientes no sentido de contribuir para que o professor compreenda e coloque em prática a proposta das referidas diretrizes.

As DCEs (PARANÁ, 2008) propõem uma educação numa concepção progressista, tendo como pressupostos teóricos científicos a abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, entretanto, as práticas pedagógicas observadas nas aulas de EF divergem

desta proposta, pois estão calcadas na prática esportiva e na competição, na prática do jogo pelo jogo, onde algumas modalidades são desenvolvidas de forma predominante como o futsal e o voleibol, sem intervenção pedagógica do professor.

Diante do exposto, conclui-se que se faz necessário, e com urgência, ampliar os debates sobre: a formação inicial; a forma como estão sendo desenvolvidos os programas de formação continuada; como envolver de fato os professores no debate sobre questões relacionadas à profissão docente hoje, bem como qual seria a função da EF na perspectiva emancipatória. É necessário que tal processo se dê através de um mediador com autoridade e conhecimento suficiente para não permitir que os debates se percam no vazio.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições setenta, 1977.

BRACHT, V; ALMEIDA, F. Q. Q. **Emancipação e diferença na educação**: uma leitura com Bauman. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N° 01, de 18/02/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES N° 07, de 31/03/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abril 2004. Seção 1, p. 18.

GATTI, B. A. Licenciaturas: Crise sem mudança? XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, Belo Horizonte, abr. 2010. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009b.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009a.

IMBERNÓN, F. Uma nova formação docente. **Pátio**, Artimed, ano X, n. 40, p. 13-15, nov. 2006 / jan. 2007.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MELLO, G. N. Os investimentos na formação de professores. **Pátio**, Artimed, ano X, n. 40, p. 21-22, nov. 2006 / jan. 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino do Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares para a escola pública do Estado do Paraná**. 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Concepção de currículo disciplinar**: limites e avanços das escolas da rede estadual do Paraná. SEED/CGE, 2008.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

TAFFAREL, C. Z. et al. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. In: TAFFAREL, C. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (orgs.). **Currículo e Educação Física**: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

TAFFAREL C. Z.; DANTAS JUNIOR, H. Formação de professores de Educação Física: a história como matriz científica In: TAFFAREL, C. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (orgs.). **Currículo e Educação Física**: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TROJAN, R. M. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**, UEPG, v.3, n. 1, p. 29-42, jan.- jun. 2008.