

## FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM PENSAR REFLEXIVO

LUCIANA TOALDO GENTILINI AVILA<sup>1</sup>; LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas–  
lutoaldo@msn.com

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas–  
lfrison@terra.com.br

### 1. INTRODUÇÃO

Apesar de grande parte do sucesso escolar depender do esforço do aluno, não se pode deixar de mencionar que o professor tem papel importante nesse processo. Para ZIMMERMAN (2002) uma das funções dos professores nas escolas é oportunizar o desenvolvimento de competências nos alunos, que os auxiliem a regular e a controlar as suas aprendizagens, tornando-se mais ativos e autônomos nesse processo. No entanto, grande parte dos professores hoje não cumpre com essa função e investem pouco na oportunidade dos alunos aprenderem a autorregular os seus processos de aprendizagem.

Pelas razões apontadas acima, a proposta de investir no pensar sobre a formação dos professores nos cursos universitários é defendida neste trabalho. Atualmente, precisa-se de professores qualificados para atender as novas demandas de aprendizagem dos alunos na escola. Segundo ALARCÃO (2011) vivemos na era da informação e da comunicação e a escola não se caracteriza mais como a detentora do saber, no entanto cabe a ela oportunizar espaços para que os alunos desenvolvam competências que os auxiliem a lidar com a “avalanche de informação” que recebem diariamente.

Uma das propostas para qualificar a formação de professores é o ensino, através da infusão curricular, de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Segundo VEIGA SIMÃO (2006) quando os cursos de formação de professores investem na utilização de estratégias o fazem por acreditar que estarão formando profissionais mais autônomos e motivados em aprender para ensinar. Esse investimento na formação profissional torna-os mais capacitados e preparados para desenvolverem diferentes métodos de ensino que promovam também alunos mais autorregulados para aprender.

Sendo as Licenciaturas em Educação Física (EF) um espaço de formação de professores, acredita-se que o investimento, durante os anos de graduação, no ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem possa auxiliar os futuros professores a estarem mais preparados para a carreira docente. Assim como salientam CAPARROZ e BRACHT (2007), ao suspeitarem que o despreparo dos professores de EF formados se deva ao fato de falta de oportunidades de qualificação profissional durante os anos de graduação.

Frente ao que já foi exposto, acredita-se que o investimento na autorregulação da aprendizagem possa ser um caminho para auxiliar os professores de EF a não só proporcionar os conhecimentos relativos aos seus conteúdos curriculares, mas também ensinar os processos pelos quais os alunos podem alcançar esses conhecimentos, ou seja, na medida em que se proporciona o ensino de estratégias de aprendizagem para os alunos, eles possam agir de forma mais ativa e consciente nas suas aprendizagens (VEIGA SIMÃO, 2005).

Este trabalho que é um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a qual tem como objetivo desenvolver uma pesquisa-ação com estudantes do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física (UFPel), em estágio curricular obrigatório. Esta pesquisa-ação pretende proporcionar um espaço de reflexão aos acadêmicos para que possam qualificar sua formação, autorregulando suas aprendizagens, para que tenham mais consciência e controle sobre o aprender para ensinar. Este trabalho, sendo um recorte do projeto de doutorado, tem como objetivo descrever o perfil dos estudantes que participam desta pesquisa-ação, descrevendo suas concepções de ensino e de aprendizagem, suas experiências com a docência e suas expectativas em participar da pesquisa.

## **2. METODOLOGIA**

Este trabalho, de cunho qualitativo, para cumprir com seus objetivos utilizou como método de coleta dados uma entrevista semi-estruturada. A escolha pelo tipo de entrevista semi-estruturada se deve ao fato de que esta modalidade contém um roteiro flexível o qual permite ao entrevistado discorrer espontaneamente, assim como verbalizar seus pensamentos de forma mais profunda e subjetiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ROSA, 2006).

As entrevistas foram realizadas com dez estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física (UFPel), sendo cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino, que participam da pesquisa-ação. Antes da realização das entrevistas, os estudantes foram convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, de forma a autorizar a gravação em áudio da mesma, assim como a utilização dos dados produzidos nesta para fins de pesquisa.

As entrevistas foram realizadas durante a primeira e segunda semana do mês de abril, do primeiro semestre letivo do ano de dois mil e quatorze, de forma individual, em uma sala de aula cedida pela coordenação da instituição de ensino dos estudantes e com duração média de 60 minutos.

Para orientar a entrevista, realizada pela professora-pesquisadora integrante desta pesquisa-ação, foi construído um roteiro. A construção do roteiro de entrevista baseou-se em uma entrevista piloto com um professor de EF já formado e um estudante do último ano do curso de Licenciatura em Educação Física (UFPel). Este roteiro foi dividido em blocos temáticos, cada um com um objetivo específico: (I) traçar o perfil do estudante participante da pesquisa; (II) identificar quais as concepções de ensino e de aprendizagem que os estudantes possuem da disciplina de EF; (III) conhecer as experiências que esses estudantes já vivenciaram com a ação docente durante os anos de graduação no referido curso; e (IV) as expectativas dos mesmos em participar de um grupo de pesquisa-ação. Os dados coletados foram submetidos ao método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Após a realização da entrevista com cada estudante, fez-se a categorização dos dados coletados. Foram criadas quatro categorias de análise, conforme os objetivos dos blocos do roteiro de entrevista. A primeira categoria consistiu em traçar um perfil dos estudantes participantes da pesquisa. Dessa forma, participam da pesquisa estudantes com média de 22,6 anos (DP= 1,89), a maioria ingressou no curso no ano de 2011 (apenas uma estudante ingressou no

ano de 2012) e dedica tempo integral para o curso (apenas dois estudantes precisam aliar o estudo com trabalho).

A segunda categoria consistiu em conhecer as concepções de ensino e de aprendizagem da disciplina de EF. A maioria dos estudantes (8) resume o ensino e aprendizagem da disciplina de EF ao “largobol”. Segundo esses, o que percebemos na maioria das escolas é um abandono com a disciplina de EF e seus conteúdos. Conforme MACHADO e col. (2010), não se pode negar que a disciplina de EF vem passando por um fenômeno bastante conhecido e difundido dentro da cultura escolar. Muitos professores de EF hoje são conhecidos como “professor rola a bola” ou “largobol”, os quais resumem a sua ação nas aulas em apenas distribuir os materiais (bolas, cordas, bambolês, etc.) para os alunos, sem ao menos os acompanhar no momento da exploração dos materiais.

Ainda nesta categoria, pode-se encaixar a dificuldade que os estudantes mostraram ao responder as perguntas referentes ao processo de ensino dos conteúdos da disciplina, entendidos como de maior responsabilidade do professor, e o processo de aprendizagem desses conteúdos pelos alunos, sem que houvesse confusão em tratar ambos como um único processo (POZO, 2002). Através do relato dos estudantes, alguns demonstram que nunca haviam pensado que o processo de aprendizagem poderia existir sem o processo de ensino do professor em aula. Apesar do conceito de ensinar não ser consensual, nem estático (ROLDÃO, 2007), caracteriza-se o ensino escolar, a partir de uma postura de ensino mais ativo, como uma atividade prática que tem como objetivo oportunizar e ajudar o aluno a aprender, funcionando como um andaime (MCCASLIN; HICKEY, 2001). Por outro lado, definiu-se a aprendizagem, como um processo interno, ativo e interpessoal (NEVES; DAMIANI, 2006), resultante de um autogerenciamento dos estudantes de seus pensamentos e comportamentos, sistematicamente orientados para o alcance de objetivos (SCHUNK, 2001).

A terceira categoria criada se refere às experiências com a docência. Todos os estudantes relatam já ter vivenciado a docência no primeiro estágio curricular obrigatório, nas séries iniciais do ensino fundamental, conforme exigência do currículo do curso (ESEF/UFPEL, 2013). Além do que, oito estudantes participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A participação neste programa, que tem como um dos seus objetivos inserir os licenciados de instituições superiores públicas no cotidiano das escolas desde a graduação (BRASIL, 2010), pode ter proporcionado a estes estudantes maiores vivências na escola o que contribui para se sentirem mais confiantes ao pensarem as futuras situações de estágio nas escolas.

A última categoria foi a expectativa dos estudantes em participar do grupo da pesquisa-ação. Todos os estudantes esperam encontrar com a formação do grupo um momento de troca de conhecimentos entre os colegas e a professora pesquisadora de forma a contribuir para a sua atuação nos estágios. Além disso, dois estudantes pretendem fazer parte do grupo de pesquisa-ação porque acham importante participar das atividades oferecidas pelo curso, destacando que o tipo de trabalho oferecido é pouco comum no curso de graduação. E, por fim, um estudante também afirma que está utilizando o espaço da pesquisa para refletir sobre sua escolha profissional, isto é, questiona-se se será ou não professor.

#### 4. CONCLUSÕES

A realização das entrevistas, com cada estudante participante desta pesquisa-ação, além de cumprir com o objetivo de traçar um perfil dos estudantes revelaram suas expectativas com a formação do grupo de pesquisa,

demonstraram uma atitude reflexiva inicial para a tomada de consciência de elementos que podem ser importantes para a ação do professor de EF na escola. Um dos elementos que mais se destacou durante a entrevista com os estudantes, foi em relação ao processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos da disciplina. O fato de ele reduzir esses dois processos a um só (ensino-aprendizagem) pode acarretar em uma ação docente preocupada apenas em transmitir os conteúdos aos alunos, desconsiderando o ensino de competências que auxiliem os alunos a aprender de forma mais ativa.

Dessa forma, acredita-se que proporcionar a esses futuros professores momentos de reflexão durante o curso, principalmente em relação ao processo de aprendizagem tanto dos alunos, como deles mesmos, pode contribuir na formação de profissionais mais qualificados para ensinar e aprender diante das novas exigências impostas sociedade.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria Normativa 72 da CAPES de 12/04/2010**. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Seção 1, n. 68, p. 26, 2010.
- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ESEF/UFPEL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Pelotas, 2013.
- MACHADO, T.; BRACHT, V.; FARIA, B.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, v.16, n.2, p. 129-147, 2010.
- McCASLIN, M.; HICKEY, D. Self-regulated learning and academic achievement: a Vygotskian view. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. **Self-regulated learning and academic achievement**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 227-253, 2001.
- NEVES, R.; DAMIANI, M. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNI revista**, v.1, n.2, p.1-10, 2006.
- POZO, J. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 94-103, 2007.
- SCHUNK, D. Social Cognitive Theory and Self-regulated Learning. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. **Self-regulated Learning and Academic Achievement**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p.125-151.
- VEIGA SIMÃO, A. M. Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In: MIRANDA, G.; BAHIA, S. **Psicologia da educação**. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Lisboa: Relógio d'água Editores, p. 263-287, 2005.
- VEIGA SIMÃO, A. M. Auto-regulação da Aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências**. Porto: Porto Editora, p.192-206, 2006.
- ZIMMERMAN, B. Becoming a Self-regulated Learner: an overview. **Theory into practice**, v.41, n.2, p.64-70, 2000.