

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: a prática pedagógica do professor universitário em questão

Francisco Eduardo Caparroz¹

Professor do Centro de Educação Física e Desportos da
Universidade Federal do Espírito Santo

Bruno Silva Vasconcellos

Discente do Curso de Educação Física – CEFD/UFES

Karen dos Santos Calegari

Mestranda em Educação Física – CEFD/UFES
Bolsista FAPES

Nicolás Gastón Gumucio

Discente do Curso de Educação Física – CEFD/UFES

Ueberson Ribeiro Almeida

Mestrando em Educação Física – CEFD/UFES
Bolsista FACITEC

RESUMO

Trata-se de um estudo em andamento, fundamentado na perspectiva pesquisa qualitativa, com caráter etnográfico, pautado na pesquisa-ação, com o objetivo de analisar, compreender e (re)construir nossa própria prática pedagógica universitária na formação inicial de professores de Educação Física e sobre ela refletir, sob a égide de uma concepção crítico-colaborativa, na disciplina Educação Física Escolar III, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Portanto, traz no bojo a trama que envolve os diferentes atores no processo de ensino-aprendizagem, bem como as interfaces e as possibilidades vislumbradas na unidade pesquisa-docência.

ABSTRACT

It is about a study in progress, based on the perspective qualitative research, with ethnographic characteristic, listed on the research-action, aimed at analyzing, understanding and (re)building our own college pedagogical practice in the initial formation of Physical Education teachers and reflecting on it, under an aegis of a critical-collaborative conception, in the School Physical Education III subject, of the Physical Education and Sports Center in the Federal University of Espírito Santo. Therefore, its essence is the plot that involves different actors in teaching-learning process, as well as interfaces and possibilities conjectured in the research- teaching process unit.

RESUMEN

Se trata de un estudio en curso, fundamentado en la perspectiva cualitativa, con carácter etnográfico, pautado en la investigación-acción, con el objetivo de analizar, comprender y reconstruir nuestra propia práctica pedagógica universitaria en la formación inicial de profesores de Educación Física y sobre ella reflexionar, bajo la égide de una concepción crítico-colaborativa, en la asignatura Educación Física Escolar III, del Centro de Educación Física y Deportes de la Universidad Federal del Espírito Santo. Expone la trama que envuelve a los diferentes actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, bien como las interfaces y las posibilidades vislumbradas en la unidad investigación-docencia.

¹ Os co-autores deste artigo são membros do Laboratório de Estudos em Educação Física – LESEF/CEFD/UFES

A FACE OCULTA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: NECESSIDADES, LIMITES E POSSIBILIDADES DE PESQUISAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Que professores queremos formar? Quem são e como pensam os professores formadores de professores nas licenciaturas? Quem investiga a prática pedagógica dos professores das universidades? Os professores formadores de professores estão, também, sendo críticos reflexivos, assim como sugerem que sejam os professores da escola? Em que consiste uma prática pedagógica crítica de formação inicial de professores?

Observamos que há uma “estranha ausência” de pesquisas que tratam de investigar a prática pedagógica de *professores formadores de professores*. Uma das explicações mais evidentes é que os professores universitários escrevem somente *sobre* a prática pedagógica dos professores da escola; outra explicação plausível é que também escrevem *sobre* a necessidade de formação de professores não universitários; e uma terceira explicação é que somente consideram como objetos de estudo os *outros* e dificilmente eles mesmos. É evidente que os formadores gozam de certa posição de intocabilidade, um *status quo*, afirmando que a prática pedagógica do professor da escola deve ser crítica e reflexiva e, curiosamente, essa mesma orientação não vale para seu trabalho (SANCHO GIL; FERNANDO HERNÁNDEZ, 1993).

A formação inicial, nos cursos de licenciatura, vem sofrendo com os dilemas: falta de articulação teoria e prática e unidade no processo de formação; dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; abismo entre a realidade acadêmica e a realidade escolar; necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; desarticulação entre formação inicial e formação continuada; desvalorização, por parte dos próprios futuros professores, em relação ao trabalho pedagógico na escola (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2005).

Desse modo, buscamos compreender como se dão as diferentes relações entre os atores envolvidos na prática pedagógica da formação inicial de professores: discentes e docentes; discentes e discentes; e destes com o ambiente, com o conteúdo, com a estrutura organizacional, com a sistematização e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ao longo da disciplina Educação Física Escolar III (EFE-III) do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD-UFES). Nesse sentido, pretendemos avaliar as necessidades e possibilidades de mudanças e (re)construção do processo de ensino-aprendizagem, buscando propor o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada na sistematização/(re)construção crítico-colaborativa do conhecimento na formação inicial de professores de Educação Física (EF).

PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, PARA ALÉM DE UMA METODOLOGIA INVESTIGATIVA: CONSTRUIR UMA POSTURA INDAGADORA E FORTALECER O DIÁLOGO EMANCIPADOR

Adotamos a pesquisa-ação como filosofia de investigação, pois esta tem, como um dos seus princípios fundamentais, a elaboração do conhecimento a partir da própria experiência

prática dos professores, portanto questiona práticas de investigação educativa que elaboram conhecimentos pedagógicos externos que devem ser transmitidos aos professores para que, sozinhos, façam a transposição à prática. Além disso, a pesquisa-ação permite identificar dificuldades e problemas pedagógicos, levando em consideração tanto a experiência acumulada dos professores e aquilo que vivem no cotidiano quanto suas in experiências e anseios de uma vida-trabalho idealizada e, nessa trama, encontrar formas mais adequadas de transformar a prática, de convertê-la num processo mais educativo.

Para Zeichner (1993), devemos superar a idéia de separação entre teoria e prática, em que as teorias somente existem nas universidades e as práticas só se desenvolvem nas escolas, o que nos leva a uma extrema miopia que dificulta ou impede enxergar que há conhecimento imerso nas práticas dos professores, os quais devem criticar as teorias ditas “puras” e desenvolver suas próprias teorias práticas por meio do pensamento crítico-reflexivo.

A pesquisa-ação, no âmbito educativo, não é um estudo de um professor – “dito teórico” – sobre o fazer de outro professor – “dito prático”, mas é um estudo em que o professor busca compreender, transformar e melhorar a sua própria prática, tanto no que se refere às suas qualidades internas, bem como às condições nas quais essa prática ocorre. Esta metodologia de pesquisa é, também, uma forma de entender o ensino a partir de um processo de investigação, de busca contínua, em forma de espiral, de ação-observação-reflexão-nova ação, na perspectiva de que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser tratado como processo mecânico, pois é um processo permanente de construção dialética. Assim, as pretensões e as formas de atuar devem ser continuamente reconstruídas de acordo com as situações em que ocorrem e com as pessoas que estão participando da experiência educativa (CONTRERAS DOMINGO, 1994).

Diante disso, tomamos a pesquisa-ação como o elemento central do processo investigativo no qual nos lançamos na disciplina EFE III, pois, segundo Latorre (2003), valendo-se da pesquisa-ação, o professor investiga e questiona sua formação, inova, renova, põe suas crenças em prova, problematiza o que faz, com a finalidade de melhorar sua prática profissional. Ainda com esse propósito ele reflete sobre sua prática profissional, recorre aos dados, analisa-os, elabora hipóteses de ação, relata experiências e as coloca à crítica, sistematiza as reflexões, contrasta e compara a realidade escolar com a realidade acadêmica.

Fundamentados em Sancho Gil e Fernando Hernández (1993), ao pesquisar nossa própria prática pedagógica, rompemos com a idéia de estarmos sempre dizendo e escrevendo a respeito do que os professores que vão para escola devem fazer, mas o objeto de estudo passa a ser, também, nós mesmos, o que nos permite colocar nossa prática em prova, a fim de reconstruí-la para melhorar a formação tanto dos futuros professores da escola como a nossa, professores da Universidade. É nesse sentido que acreditamos que nossa pesquisa poderá contribuir na melhora qualitativa e na proposição de novas práticas que possibilitem uma melhor formação inicial para os discentes e continuada para os docentes universitários.

ESCUTAR A VOZ DOS FUTUROS DOCENTES PARA APRE(E)NDER DA (IN)EXPERIÊNCIA: (RE)CONSTRUIR A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, FOMENTANDO O TRABALHO CRÍTICO-COLABORATIVO

Buscamos enfocar a importância do entendimento da produção de conhecimentos na disciplina EFE III, como dinâmica, como processo eivado de formas que podem ser assumidas no trato com o conhecimento, quando lidamos com a formação de professores numa perspectiva crítico-colaborativa. Nessa concepção, o professor não é o único a definir a direção, mas os alunos estão autorizados a arbitrar escolhas e efetuar nuances no processo, pois

A perspectiva colaborativa responde a um tipo de pesquisa que não se conforma com interpretar e compreender os fenômenos que ocorrem nas aulas de educação física, senão que dá um passo a mais tentando ajudar aos professores em seu trabalho cotidiano a melhorar suas próprias práticas. Além disso, permite aos pesquisadores e aos professores refletir sobre a ação de ensino e aprender conjuntamente, por este motivo está dotada de um extraordinário potencial de mudança nas formas de trabalho dos participantes (RICARDO CONTRERAS et al., 2004, p. 7).

Vale ressaltar que o trabalho crítico-colaborativo ocorreu em três frentes não dissociáveis, mas distintas em seus *modus operandi*: o trabalho colaborativo de apoio ao professor da disciplina, feito pelo grupo de pesquisa; o apoio oferecido aos alunos pelo professor e pelo grupo de pesquisa na preparação e execução das aulas e vice-versa; bem como o trabalho colaborativo entre os próprios colegas de sala, que deveriam engajar-se na produção coletiva dos conhecimentos a respeito da Educação Física Escolar, na tomada de consciência e responsabilidade pelos seus processos de formação inicial. Para Fraile Aranda (2004), é por meio do trabalho colaborativo entre os professores que se pode compartilhar as práticas e as perspectivas profissionais, considerando e respeitando as diferenças e competências individuais, uma vez que a heterogeneidade enriquece os grupos. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional dos professores em formação, bem como daquele que forma professores, vai sendo perfilado graças à exposição de seus conhecimentos privados, compartilhando saberes da experiência e colocando-os sobre a mesa para o debate reflexivo.

O grupo² de pesquisa observou e registrou informações a respeito do professor e dos alunos em aula, por meio de procedimentos etnográficos. Esses dados tornaram-se o fermento dos encontros promovidos para discussão das aulas e da prática pedagógica do professor que, por diversas vezes, refletiu e repensou estratégias de ensino-aprendizagem, uma vez que “[...] a investigação sobre a própria prática fomenta a inquietude que deve presidir a vida de um docente na busca de um ensino de qualidade refletido no desenvolvimento social e pessoal dos alunos” (HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, 2004, p. 26).

Os pesquisadores não tiveram apenas o papel de “mostrar” aquilo que, sozinho, o professor não conseguia enxergar, mas auxiliaram a produzir, coletivamente, soluções para os dilemas que dificultavam o desenvolvimento da disciplina. Por exemplo, percebemos que havia “panelinhas” entre os alunos, o que tornava alguns grupos indiferentes àquilo que outros grupos propunham como conteúdo ou forma de ensino. Também havia, entre os alunos, uma acentuada rejeição em trabalhar coletivamente com determinadas pessoas. Decidimos, então, romper tais “panelas” e operar rearranjos nos grupos de trabalho, de modo que, em alguns momentos, as “panelas” poderiam se formar, mas, em outros, estabelecer relação com as outras pessoas da turma tornou-se inevitável.

² O grupo de pesquisa foi composto pelo professor da disciplina, dois mestrandos e dois discentes.

No início houve rejeição de alguns alunos à proposta de rearranjos de grupos, mas, ao longo das atividades, no momento da avaliação, vários alunos, principalmente os que foram contra a quebra das “panelas”, afirmaram que um dos pontos positivos do processo da disciplina foi justamente a capacidade de contribuir para que “os estranhos” conseguissem trabalhar juntos. Nas palavras de um aluno:³

[...] essa intervenção foi válida porque percebeu que no convívio da turma havia necessidades de desestruturar algumas estruturas que já estavam solidificadas ao longo dos oito períodos e a capacidade de intervir dessa maneira colabora bastante, têm seus pontos que considero positivos e a intervenção por parte do grupo e do professor durante a aula é bastante interessante (PEDRO).

No processo de (re)construção da prática pedagógica da disciplina EFE-III, como dito, assumimos uma perspectiva crítico-colaborativa em todas as dimensões que envolveram o trabalho pedagógico. Implementamos uma maneira de preparar as aulas que consistiu no trabalho conjunto de planejamento, que envolveu: nós (o professor e o grupo de pesquisa) e os grupos de alunos responsáveis pelas aulas. Após cada aula, nos reuníamos e discutíamos a respeito da forma e do conteúdo a ser ensinado, predominantemente, pelo grupo de alunos.

Os momentos de planejamento coletivo de aula com os alunos constituíram-se num *espaçotempo* rico e nos possibilitaram, além de uma maior proximidade e conhecimento dos alunos, refletir a respeito de como a dinâmica estava sendo compreendida, seus avanços e entraves. Apesar de alguns grupos terem apresentado dificuldade em “se mover” no início do processo de ensino-aprendizagem, a maioria dos alunos, ao analisar essa nova dinâmica de trato e produção do conhecimento na disciplina, teceu avaliações do tipo: “*Foi uma coisa super diferente! Em disciplina nenhuma a gente tinha tido essa oportunidade de estar trabalhando, de estar dando aula, não foi um simples seminário, o professor nos colocou como professores mesmo*” (aluna MÁRCIA).

Também criamos vários dispositivos para gerar condições de possibilidades tanto no que diz respeito à facilitação na comunicação entre os alunos, quanto na comunicação entre os alunos e nós. Criamos uma comunidade no *orkut*, denominada Educação Física Escolar III – CEFD/UFES, para, especificamente, funcionar como meio de comunicação, discussão e postagens de materiais e informações que contribuíssem na potencialização do processo da disciplina. Nesse sentido, a prática pedagógica foi se (re)construindo nos diversos encontros: entre alunos, entre alunos e o professor, entre os alunos e o grupo de pesquisa, entre o grupo de pesquisa e o professor, entre aquilo com o que nos “encontramos” e aquilo que (re)criamos.

Vale ressaltar que os alunos não receberam a proposta de maneira uniforme, muito menos consensuada. Emergiram argumentações em vários sentidos e dúvidas, em relação à legitimidade da mudança na concepção de formação de professores. Não obstante, a produção discursiva e argumentativa é parte inerente a uma perspectiva de formação pautada no diálogo, na democracia e no respeito às diferenças. Nessa trama, coube a todos nós, professor, alunos e grupo de pesquisa, refletir no sentido de construir, talvez não

³ Utilizamos pseudônimos para que as identidades verdadeiras dos alunos(as) fossem preservadas, bem como a originalidade da fonte.

consenso, mas argumentos plausíveis que coadunassem com um processo de formação de professores comprometidos eticamente com o projeto educacional arredio a modelos puramente técnico-rationais, nem prisioneiro incontestado do sistema capitalista, mas professores que investiguem o conhecimento e os conceitos dados e “aprendam a aprender” e a legitimar suas experiências. Todavia, atuar na formação de professores na contracorrente do sistema e para autonomia é,

Uma coisa que a gente não está acostumado, não está acostumado na escola, não está acostumado na faculdade que é essa intervenção do aluno, deles estarem construindo os conteúdos, de tomarem a responsabilidade. Isso, de certa forma, fez com que eu criasse uma certa resistência e eu tive um pouco de dúvida quanto a isso porque, querendo ou não, a gente pensa da seguinte forma. Poxa, e eu venho aqui na UFES pra aprender e o professor passa a responsabilidade pra mim, então pra que existe o professor, né? (aluno GUSTAVO).

Tornar a disciplina o lócus do trabalho dialógico e crítico-colaborativo não nos isentou de nossas responsabilidades. Não se tratou de transferir a responsabilidade pedagógica única e exclusivamente para os alunos, mas, em nosso caso, assumimos o papel de mediadores na produção e sistematização do conhecimento e organização das aulas. Nesse sentido, o mesmo supracitado aluno ponderou, refletiu e reconheceu que,

O professor tem uma proposta diferente, sai dessa coisa de que eu falo e vocês ouvem, distribui responsabilidades, que a gente se sinta detentores do conhecimento também, não só o professor, mas nós alunos, experimentemos essa responsabilidade de estar ajudando e trazendo propostas (aluno GUSTAVO).

Vimos que nossa investida em (re)construir a prática pedagógica na disciplina EFE III teve pontos positivos e negativos nessa primeira experiência, realizada no semestre de 2006/1. Reconhecemos algumas de nossas fragilidades em gerenciar um processo que demanda uma reorganização significativa na vida do professor universitário, referente à sua disponibilidade de tempo para os alunos e à necessidade incessante de repensar a prática pedagógica e os comportamentos por meio do debate com o grupo de pesquisa. Por outro lado, vislumbramos um processo rico e permeado de criatividade e de condutas humanizadoras. Os alunos demonstraram um vasto repertório de experiências relativas à Educação Física escolar e à cultura de modo geral. Inventaram maneiras de ensinar aos colegas e aprenderam com eles, compartilharam experiências e colocaram em debate temas polêmicos e dilemas educacionais. Além disso, colocaram à prova suas capacidades de lidar com os outros no trabalho de grupo, se auto-avaliaram, avaliaram o professor, os colegas, as metodologias e os conteúdos das aulas, o grupo de pesquisa, enfim, todo o processo.

Nessa “forma sem fôrma” de formação inicial de professores, tanto os graduandos são levados a refletir a respeito do trato com o conhecimento e com a responsabilidade compartilhada por sua própria formação, como o professor universitário que, ao formar “se forma”, abre sua “caixa sagrada” e torna explícitos seus limites, medos e fragilidades, mas, ao mesmo tempo, ao buscar compreender melhor sua própria prática e sua própria vida de professor, recria normas e valores, potencializa sua própria formação, foge ao engessamento, à prisão por *status quo* acadêmico, mobiliza e renova conhecimentos e saberes, constrói laços afetivos e amplia relações interpessoais, enfim, está em constante

formação por meio do jogo dialético entre experiência e in experiência, entre o que vivem e o que idealizam os diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O PROFESSOR FORMADOR COMO INDAGADOR DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONJUGAR ENSINO E PESQUISA COMO UNIDADE FUNDAMENTAL E CONSTITUIDORA DO TRABALHO DOCENTE

Agir de maneira reflexiva sobre a própria prática leva-nos a reconhecer que o conhecimento engendrado em aula, pelos professores universitários, não é fruto exclusivamente daquilo prescrito pelo currículo, mas o resultado da tensão entre as crenças, valores, incorporações teóricas e formação acadêmica dos professores dos diferentes setores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica não é algo que está alheio a nós ou um tratamento que aplicamos a uma determinada realidade.

Por isso, pesquisar sobre a prática é investigar sobre o que nós fazemos e sobre o que ela nos faz; é pesquisar sobre aqueles espaços nos quais intervimos por meio de nosso ofício e dos quais pretendemos algo que pensamos valer a pena; é investigar sobre a forma em que essas circunstâncias e seus contextos estão afetados pela maneira que atuamos neles; e é investigar sobre a forma em que estas situações também nos afetam (REMEI ARNAUS; CONTRERAS DOMINGO, 1993, p. 85).

Fundamentados nesses argumentos, a materialização da prática pedagógica ocorreu por meio de um intenso movimento reflexivo e investigativo, à medida que a pesquisa desenhava a disciplina e a disciplina redesenhava a pesquisa e vice-versa, num sentido de retroalimentação ou, ainda mais, de busca de um moto contínuo que tentasse superar a dicotomia entre pesquisa e docência. Um processo vivo e minucioso (e, como tal, tenso, em que se interpenetram e interdependem tanto uma dimensão técnica, como uma dimensão sensível, artística) de construir a docência tendo em conta que a formação de professores se faz na interação entre o formador e o formando, na relação que se constrói entre ambos, relação que é preciso ser percebida como um movimento complexo, sensível e paciente, no qual nos damos conta de que, como pessoas, nos fazemos na trama da vida e percebemos que *“viver é afinar o instrumento de dentro pra fora e de fora pra dentro”*.⁴

Para ilustrar, de forma parcial, como o processo de “afinar” a pesquisa “de dentro para fora e de fora para dentro” se desenvolveu – uma vez que o professor da disciplina exerce a docência e, ao mesmo tempo, é pesquisador de sua própria prática – tomamos uma situação de aula na qual observamos que os alunos reclamavam que as disciplinas referentes à EFE sofriam de um purismo teórico, *lócus* de professores universitários que diziam, por meios de textos científicos, aquilo que, contraditoriamente, apresentava-se como ilusório diante da dura realidade escolar. Se, por um lado, os alunos reivindicavam aulas práticas para que pudessem vislumbrar a indissociabilidade entre teoria e prática, por outro, o professor se recusava a realizá-las, baseado no argumento de que os alunos eram puristas práticos e que poderiam confundir uma aula prática com uma “receita” de como se deveria fazer na escola, o que foge aos interesses de formar professores críticos e produtores de conhecimento a partir de sua própria prática.

⁴ Trecho da canção *Serra do Luar*, de Walter Franco.

O impasse foi observado pelo grupo de pesquisadores e colocado para debate nas reuniões de grupo, mas o professor, relutante com uma posição tomada antes de o semestre se iniciar (de que não iria dar aula prática), não abriu mão e não se disponibilizou a analisar a solicitação dos alunos de maneira cuidadosa e cautelosa. No entanto, ao trabalhar com os alunos, uma das subunidades do conteúdo programático da disciplina intitulada “Condições Internas e Externas da Escola”, percebeu (auxiliado pelo grupo de pesquisa) que poderia contemplar os anseios dos alunos e cumprir um dos objetivos da disciplina ministrando uma aula de vivência prática de futebol em condições bastante próximas das realidades das escolas públicas do nosso Estado (ES).

A aula foi realizada numa área de chão de terra, ao voraz sol das treze horas, contando, inicialmente, apenas com uma bola de futebol de campo como recurso material. No início, realizamos uma “pelada” em meio à poeira e, diante do sol, os alunos construíram traves com pedras. Algumas alunas estavam vestidas com saia e argumentaram que não poderiam participar do jogo; outras alegaram que o sol estava quente demais e preferiram ficar à sombra, debaixo de uma árvore – comportamentos típicos de alunos que resistem às aulas de EF. Após a “pelada”, reunimos a turma e discutimos as condições e possibilidades daquele jogo. Dentre as principais reclamações, os alunos disseram que “[...] *era muito difícil jogar com as mulheres*”, uma vez que elas possuíam poucas habilidades para jogar futebol, o que prejudicava a dinâmica do jogo.

Nesse sentido, estimulamos a turma a refletir sobre os fatores que provocavam tal situação. Esta reflexão permitiu à turma perceber que as alunas tinham maiores dificuldades para jogar o futebol devido, principalmente, à segregação cultural que marca o lugar da mulher e do homem na sociedade brasileira. Nossa proposta, então, foi que os alunos e as alunas construíssem bolas com meias velhas, jornais e fita crepe para que os alunos auxiliassem as alunas a desenvolver os fundamentos básicos do futebol, necessários ao mínimo controle corporal no momento do jogo. A turma aderiu à idéia e foram formadas “duplas mistas de aprendizagem”.

Essa experiência de aula vivencial prática não levou apenas os alunos a refletirem a respeito de sua vida profissional, mas nos instigou a inventar maneiras e pensar possibilidades e estratégias de ensino-aprendizagem em situações pedagógicas, por meio de situações-problema. Nesse caso, o papel do professor formador consiste em fornecer problematizações para provocar a observação, a análise de práticas e de situações pedagógicas contextualizadas, “[...] destinadas a levar cada formando a tomar consciência dos seus comportamentos reais e do seu verdadeiro funcionamento pedagógico” (ALTET, 2000, p. 118).

Vimos que a disciplina EFE III, em sua dinâmica, alimentou e enriqueceu o processo de pesquisa, mostrou possibilidades e também apresentou nossas próprias contradições e limitações. A pesquisa possibilitou “alimento” para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, à medida que abriu um *espaçotempo* de diálogo no qual o professor compartilhou sua experiência docente. As vozes dos alunos ganharam novas entonações nas falas do grupo de pesquisa, o que facilitou o entendimento e a comunicação entre o professor e os alunos, entre a disciplina e a pesquisa. Foi assim o tempo todo: pesquisa-disciplina-pesquisa-disciplina num movimento contínuo e dialógico em que nos sentimos estimulados a problematizar a prática pedagógica como algo não determinado *a priori*, nem por nós, nem por outros. Pudemos perceber pesquisa e docência como unidade central e constituinte da prática pedagógica, *espaçotempo* de tecermos as tramas da vida,

superando os determinismos, pois, como apontou Freire (2000, p. 56): “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo”. E, assim, nos “Itinerários da leveza pelo ar [...]”, nos fazemos e refazemos na dialogicidade pesquisa-docência, dialogicidade mais bem compreendida no trecho do poema de Ferreira Gullar,

*Traduzir uma parte na outra parte,
Que é uma questão de vida
Ou de morte,
Será arte?*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa avaliação é positiva e, no que tange aos objetivos da pesquisa, podemos fazer alguns apontamentos.

Nesse processo de pesquisa, observamos a exigüidade de estudos acerca do trabalho docente dos professores universitários. No caso da EF, entendemos que essa deva ser uma questão a ser colocada na agenda de discussão do campo da formação de professores.

O desenvolvimento da pesquisa revelou que o processo de conjugar pesquisa e docência numa unidade construtora da prática pedagógica, na formação inicial de professores, é algo complexo, permeado de dificuldades e contradições, demanda trabalho intenso, minucioso e rigoroso que exige reorganização na vida pessoal e profissional. Entretanto, tal processo mostrou-se como uma possibilidade objetiva na concretude da prática e queremos estimular outros professores universitários, sem com isso criar um modelo, a também se sensibilizarem a buscar posturas indagadoras e investigativas de sua própria prática.

A participação do “grupo de pesquisa” se constituiu no *espaçotempo* de diálogo crítico e colaborativo que permitiu ao professor da disciplina perceber-se tanto como professor quanto como pesquisador, o que foi fundamental para a reflexão e reconstrução da prática pedagógica.

Ao discutirmos a perspectiva de o docente ser reflexivo, temos claro que essa reflexão não deve circunscrever-se apenas aos problemas imediatos da prática. A compreensão dos problemas que a prática pedagógica demanda deve se dar levando em conta a globalidade e a complexidade que engendram a realidade dessa prática social. Nesse sentido, as decisões tomadas pelo professor acerca dos fundamentos que nortearão seu trabalho, bem como as escolhas de referências para desenvolver sua prática pedagógica não se darão, exclusivamente, com base no conhecimento acadêmico. A premência de focar as dimensões ética e política não devem, em hipótese nenhuma, ser desconsiderada.

No momento em que finalizamos a elaboração deste texto, nossa pesquisa-docência está no terceiro semestre de desenvolvimento. Portanto, já vivemos o segundo semestre, no qual vislumbramos novas tramas e possibilidades de ações pedagógicas, interfaces, rupturas e continuidades entre os períodos. Processos estes que tornaremos públicos em momentos oportunos.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. **Análises das práticas dos professores e das situações pedagógicas.** Portugal: Porto Editora, 2000.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. La investigación sobre la práctica de enseñanza en la formación del profesorado. **Tándem**: Didáctica de la Educación Física, Barcelona, n. 15, p. 26-36, abr. 2004.

FRAILE ARANDA, A. F. El profesor de educación física como investigador de su práctica. **Tándem**: Didáctica de la Educación Física, Barcelona, n. 15, p. 37-49, abr. 2004.

REMEI ARNAUS.; CONTRERAS DOMINGO, J. Una experiencia de investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogías**, Barcelona, n. 220, p. 85-90, 1993.

RICARDO CONTRERAS, O. et al. Una experiencia colaborativa: el diseño de materiales curriculares para la iniciación deportiva. **Tándem**: Didáctica de la Educación Física, Barcelona, n. 15, p. 7-17, abr. 2004.

CONTRERAS DOMINGO, J. La investigação en la accion: ¿Como se hace?. **Cuadernos de pedagogías**, Barcelona, n. 224, p. 14-19, 1994.

FRANCO, W. Serra do luar. Intérprete: Leila Pinheiro. In: PINHEIRO, L. **Outras caras**. [S.l.]: Polygram, 1991. 1 CD, faixa 3.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

LATORRE, A. **La investigación-acción**: conocer y cambiar a la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2003.

PAIVA, F. S. L. de; ANDRADE FILHO, N. F. de; FIGUEIREDO, Z. C. C. Licenciatura em Educação Física: uma proposta para o CEFD/UFES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2005, Porto Alegre. **Anais ciência para a vida**. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005. 1 CD ROM. GTT-Formação profissional/Campo de trabalho.

SANCHO GIL, J. M.; FERNANDO HERNÁNDEZ. Quiénes son y que piensan los formadores. **Cuadernos de Pedagogías**, Barcelona, n. 220, p. 91-94, 1993.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogías**, Barcelona, n. 220, p. 44-49, 1993.

Endereço:

Francisco Eduardo Caparroz

Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo - Caixa Postal 019012, ACF Campus de Goiabeiras.

Vitória - ES

CEP 29060-973

E-mail: caparroz.vix@terra.com.br