

Idiosincrasias na relação entre universidade e escola no campo da formação de professores de Educação Física no Brasil: entre avanços e retrocessos

Idiosyncrasies in the relationship between university and school in the field of Physical Education teacher education in Brazil: between advances and setbacks

Idiosincrasias en la relación entre universidad y escuela en el campo de la formación de profesores de Educación Física en Brasil: entre avances y retrocesos

Luiz Gustavo Bonatto Rufino¹

<https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>

Samuel de Souza Neto²

<https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: rufinolg@unicamp.br.

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: samuel.souza-neto@unesp.br.

Resumo

O presente estudo objetivou analisar os principais desafios e possibilidades apresentadas pela relação entre universidade e escola no contexto da formação inicial de professores de Educação Física no Brasil à luz das considerações de professores formadores. Para isso, realizou-se entrevistas semiestruturadas com sete formadores oriundos de instituições de ensino superior públicas do estado de São Paulo. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, com uso do *software* NVivo (12.0). Os dados foram organizados em duas categorias: (i) hierarquização da relação entre escola e universidade no seio da formação docente; e (ii) aspectos procedimentais que dificultam ou inviabilizam a relação efetiva entre universidade e escola no âmbito da formação. Os resultados apontam que existe um conjunto de atribuições divergentes no que corresponde à aproximação entre escola e universidade, que se manifesta em questões pragmáticas e procedimentais que demonstram a dominação da lógica universitária frente ao campo escolar. Conclui-se que, embora existam indicativos de aproximação entre os campos da universidade e da escola, de forma geral, ainda há desafios no que corresponde à formação inicial na Educação Física, constituindo-se como idiosincrasias de um processo ainda em consolidação.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática pedagógica. Educação Física escolar. Universidade. Escola.

Abstract

The study aimed to analyze the main challenges and possibilities presented by the relationship between university and school in the context of initial teacher education in Physical Education in Brazil, in light of the considerations of teacher educators. For this goal, we conducted semi-structured interviews with seven teacher educators from public higher education institutions in the state of São Paulo, Brazil. The



interviews were transcribed and analyzed using the content analysis technique, with the aid of the NVivo (12.0) software. The data were organized in two categories: (i) hierarchization of the relationship between school and university within teacher education; and (ii) procedural aspects that hinder or make the effective relationship between university and school unfeasible in the training context. Results show that there exists a set of divergent attributions regarding the approximation between school and university, which manifests in pragmatic issues and demonstrates the domination of university logic over the school. It is concluded that although some aspects have sought to bring university and school closer together, in general, there are still challenges regarding teacher education in Physical Education, constituting idiosyncrasies of a process still in consolidation.

Keywords: Teacher education. Pedagogical practice. School Physical education. University. School.

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar los principales desafíos y posibilidades que presenta la relación entre la universidad y la escuela en el contexto de la formación inicial de profesores de Educación Física en Brasil, a la luz de las consideraciones de los profesores formadores. Para ello, se realizaron entrevistas con siete profesores formadores de instituciones de Educación Superior públicas del estado de São Paulo. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante la técnica de análisis de contenido, con el uso del software NVivo (12.0). Los datos se categorizaron en dos categorías: (i) jerarquización de la relación entre la escuela y la universidad en el seno de la formación docente; y (ii) aspectos procedimentales que dificultan o imposibilitan la relación efectiva entre la universidad y la escuela en el ámbito de la formación. Existe un conjunto de atribuciones divergentes en lo que respecta a la aproximación entre la escuela y la universidad y que se manifiesta en cuestiones pragmáticas que demuestran la dominación de la lógica universitaria. Se concluye que, aunque algunos aspectos han buscado acercar los campos de la universidad y la escuela, en general, existen desafíos acerca de la formación inicial de educadores en Educación Física, constituyendo idiosincrasias de un proceso aún en consolidación.

Palabras clave: Formación de profesores. Práctica pedagógica. Educación Física escolar. Universidad. Escuela.

1 Introdução

Este estudo, oriundo de uma tese de doutoramento, insere-se nas análises acerca do campo da formação de professores de Educação Física no Brasil. Em particular, considerando-se os desafios apresentados no cenário atual dentro da formação inicial de educadores, buscamos investigar de que forma tem-se construído as relações entre as instituições formadoras (universidades) e os locais de atuação dos professores de Educação Física (escolas), tendo em vista o campo formativo e a complexidade das teias que o constitui. Nesse sentido, considera-se fundamental a investigação sobre de que maneira a racionalidade assumida pelo campo acadêmico-universitário reverbera dentro do campo educativo, e como é possível fomentar formas mais colaborativas de construção da relação entre essas duas conjunturas que

estruturam o processo de formação inicial de educadores, especialmente em contextos diversos e adversos, tais como a realidade brasileira.

As políticas públicas no campo da formação docente no Brasil têm procurado impactar a composição dos currículos, por exemplo, estabelecendo cargas horárias mínimas, definindo estruturas de componentes curriculares, regulamentando estágios supervisionados e práticas de ensino, além de práticas como componentes curriculares, entre outras questões. Existem, contudo, questões mais profundas relacionadas à legitimação do campo acadêmico e aos jogos de poder e interações presentes nessa conjuntura, que também afetam a formação, suas representações, ideias e práticas constitutivas, e que não devem ser negligenciadas nas análises científicas (Nóvoa, 2017; Tardif, 2012; Hargreaves; Fullan, 2012).

Os programas de formação de professores desempenham um papel essencial ao fornecer aos profissionais estratégias, conhecimentos e práticas necessários para criar ambientes de aprendizagem eficazes e apoiar o sucesso dos alunos ao longo da prática pedagógica (Nóvoa, 2022; Rufino, 2017; Tardif, 2013). Nesse contexto, esse tema tem ganhado grande relevância, pois destaca a necessidade de aperfeiçoamento profissional contínuo e a importância de investir na formação dos educadores, algo que ficou evidente durante as inúmeras transformações no campo educativo durante a pandemia de covid-19.

Na Educação Física, esse componente curricular tem suscitado diversos questionamentos, como sua importância e papel na escola (Rufino, 2017), sua dificuldade de legitimação (Bracht, 2014) e as formas de abordar diferentes práticas corporais ao longo dos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018). Nesse contexto, a formação de professores de Educação Física se concentra no processo de compreender o que é se tornar um profissional no campo docente. Trata-se de um contexto essencial, pois fornece aos futuros professores oportunidades de desenvolver os conhecimentos e habilidades necessários para ensinar os alunos sobre a importância das práticas corporais e da cultura do movimento na escola. Dentro dessa perspectiva, as relações entre os diferentes campos responsáveis pela formação inicial, a exemplo da universidade, da escola e das políticas públicas, ganham relevo e importância, uma vez que as formas de articulação entre cada contexto podem contribuir ou prejudicar o desenvolvimento adequado e coerente da formação de educadores.

Os programas de formação docente no campo da Educação Física no Brasil têm sido foco de atenção na literatura devido a inúmeros questionamentos e necessidades de

transformação, como a estrutura curricular (Betti; Betti, 1996). Outro fator que tem recebido atenção na literatura se refere ao *ethos* de como a estrutura formativa é compreendida de modo geral e como ela tem se transformado ao longo da história (Rufino; Souza Neto, 2021).

Podemos entender assim que, embora o campo da formação docente em Educação Física seja um tema extremamente relevante, há poucos dados sobre seus desafios e estruturas na atualidade. Nesse sentido, apesar de haver produções científicas que apoiam a necessidade de transformações, as considerações dos formadores, isto é, daqueles que estão formando profissionais dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), não têm sido levadas em conta com muita veemência. Pouca atenção tem sido dispendida aos modos de relação e interação advindos da universidade (campo acadêmico) e da escola (campo educativo) em prol de formas mais assertivas de compreender os processos formativos no Brasil.

A necessidade de repensar os currículos e processos de formação em Educação Física é importante na medida em que as estruturas curriculares e o que atualmente é denominado “inovação” geralmente abrangem aspectos críticos da formação de professores, pois ajudam a garantir que os docentes estejam equipados com as estratégias, ferramentas e tecnologias de ensino mais atuais e eficazes para apoiar o aprendizado dos alunos. Tais inovações também estão muitas vezes imbuídas de interesses mercadológicos diversos que influenciam significativamente as estruturas de poder que fundamentam os processos formativos e o campo profissional como um todo.

Nóvoa (2022) sugere que dentro dos processos formativos iniciais de professores exista a criação de uma “casa comum” de partilha e encontro entre professores universitários, que se dedicam à formação docente, e professores da rede, já inseridos na profissão. As trocas provenientes desse “terceiro lugar” seriam essenciais para a formação de novos professores. O autor também considera que essa “casa comum” tem a responsabilidade de ser um campo estimulante que evite a fragmentação atual dos cursos de licenciatura e mobilize o conhecimento pertinente para formar os professores do futuro (Nóvoa, 2022). Assim, temos como foco compreender de que modo as relações entre a universidade e a escola possibilitam construir essa “casa comum” de relação e interação efetiva em prol da formação inicial de educadores.

Essas proposições sugerem análises sobre as representações de formadores dentro do campo acadêmico. Em nosso caso específico, a investigação focou em docentes de

universidades públicas do estado de São Paulo, Brasil (Universidade de São Paulo [USP]; Universidade Estadual de Campinas [Unicamp]; Universidade Estadual Paulista [UNESP]; Universidade Federal de São Carlos [UFSCar]). Esse delineamento foi escolhido por serem centros de excelência, inovação e formação, compreendendo que entender os desafios e possibilidades apresentadas pelos formadores dessas instituições poderia oferecer importantes considerações sobre o estado atual do campo da formação de professores de Educação Física.

Assim, o presente estudo objetivou analisar os principais desafios e possibilidades apresentadas pela relação entre universidade e escola no contexto da formação inicial de professores de Educação Física no Brasil à luz das considerações de professores formadores.

2 Métodos

Com base no objetivo deste estudo, estabelecemos como recorte metodológico o viés qualitativo a partir de um estudo descritivo (Thomas; Nelson; Silverman, 2011; Lüdke; André, 1986). Especificamente, para analisar as perspectivas no contexto da formação docente em Educação Física, nosso foco de investigação recaiu sobre professores formadores em um contexto específico: as universidades públicas do estado de São Paulo.

Nesse delineamento, a pesquisa concentrou-se na análise de professores formadores cujas atribuições, além da pesquisa científica, extensão e administração universitária, incluem o ensino e a formação de novos profissionais em Educação Física. Inicialmente, listamos todas as universidades públicas do estado de São Paulo que oferecem o curso de Educação Física. Em seguida, excluímos aquelas que concentram a formação apenas no bacharelado e focamos as IES públicas que oferecem o curso de licenciatura em Educação Física, isto é, responsáveis pela formação inicial de educadores no Brasil.

Com base nas considerações de Formosinho (2009), buscamos investigar professores do ensino superior vinculados a componentes curriculares com forte relação com a prática profissional. Segundo o autor, a academicização da formação profissional afastou muitos formadores das discussões ligadas à prática em geral. Nossa pesquisa, portanto, focou em docentes de disciplinas relacionadas aos estágios curriculares supervisionados, práticas de ensino e didáticas específicas. De acordo com Formosinho (2009, p. 82): “o professor de prática pedagógica é aquele que inequivocamente tem a missão mais profissionalizante no curso, mas é aquele que, numa lógica academizante, tem menor influência na vida da instituição”.

Para a seleção dos professores formadores, portanto, seguimos alguns critérios: serem professores regularmente vinculados às instituições públicas do estado de São Paulo em cursos de graduação em licenciatura em Educação Física (universidades federais ou estaduais) com dedicação exclusiva tanto à docência quanto à pesquisa; serem professores das disciplinas de estágio e/ou prática de ensino, seguindo a concepção de Formosinho (2009), apresentando articulações entre os contextos formativos da universidade e da escola; estarem envolvidos em projetos de pesquisa relacionados às práticas pedagógicas da Educação Física e/ou à formação de professores; terem experiência com a docência no nível superior há, pelo menos, dez anos, podendo ser considerados professores experientes (Huberman, 1995).

Além de ministrarem disciplinas de estágio, prática como componente curricular, didática, práticas de ensino, entre outras, eles também apresentavam vínculo com programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a residência pedagógica, caracterizando-se como importantes fontes de dados para nosso objeto de estudo. Após contato prévio e aceite, os participantes foram entrevistados em seus locais de trabalho em dias e horários agendados individualmente; nesta seleção, participaram sete professores formadores. Cabe salientar que a escolha, conforme explicitado, se deu de modo intencional não probabilístico.

No total, participaram do estudo sete professores formadores, sendo quatro mulheres e três homens, com idades entre 35 e 49 anos e tempo médio de docência de 13 anos. Devido aos critérios éticos assegurados, as identidades dos participantes foram preservadas, sendo denominados de “Formadores” numerados de 1 a 7, conforme a ordem das entrevistas.

O tempo médio de cada entrevista foi de uma hora e 40 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. O roteiro semiestruturado seguiu as diretrizes da literatura, particularmente no que diz respeito ao caráter abrangente na obtenção de informações (Marconi; Lakatos, 1982). Esse instrumento também evitou o direcionamento unilateral das respostas (Triviños, 1987), estabelecendo um diálogo de perguntas e respostas que eventualmente gerou novos apontamentos e questionamentos não previstos no roteiro.

O roteiro foi estruturado em quatro eixos: o primeiro, vinculado às concepções de formação, o segundo relacionado às concepções de egresso e de perfil profissional, o terceiro articulado aos saberes valorizados tanto pelo campo acadêmico quanto pela prática profissional na escola, e o quarto representado pelos desafios e possibilidades apresentadas pela formação

atualmente. Em todos os eixos, o foco do delineamento foi a relação entre formação e prática profissional de professores de Educação Física e os desafios curriculares desse processo.

Finalmente, para a análise dos dados coletados nas entrevistas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1991). Na primeira fase, após a transcrição, as entrevistas foram preparadas estabelecendo-se o corpus de análise. Posteriormente, realizamos a leitura flutuante e identificamos possíveis indicadores. Em seguida, criamos as unidades de registro e de contexto. Na terceira etapa, estabelecemos as categorias (categorização e inferência), com base nas etapas anteriores. Para o tratamento dos dados, foi utilizado o *software* NVivo (versão 12.0).

Todos os procedimentos éticos envolvidos na pesquisa foram seguidos. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da instituição dos pesquisadores (número CAAE: 34549014.4.0000.5465). Todos os participantes, formadores das universidades, tiveram seus direitos éticos assegurados, e todos os protocolos destinados à realização de estudos no campo da educação foram seguidos.

3 Resultados e discussão

O foco da análise das entrevistas com os professores formadores se referiu às dificuldades compreendidas na promulgação de novos olhares para a relação entre a universidade (campo acadêmico) e a escola (campo educativo) no contexto da formação inicial de educadores. A relação entre esses dois campos apresenta-se tênue e repleta de adversidades, de forma que a denominada de “idiossincrática” em referência aos problemas emergentes para sua constituição efetiva. De acordo com as análises estabelecidas, as instituições formadoras no ensino superior não parecem ter investido de forma apropriada em dinâmicas que busquem se relacionar de maneira mais efetiva com o campo educativo e vice-versa. Assim, aproximar esses campos torna-se um desafio, isto é, construir os elementos que propiciem a ideia de “casa comum” asseverada por Nóvoa (2022). Cabe salientar que as análises dos participantes se basearam sumariamente nas experiências com os componentes curriculares com os quais estavam vinculados, de forma que boa parte das reflexões advém do contexto do estágio curricular supervisionado, um dos componentes fundamentais para o estabelecimento dessa relação efetiva entre diferentes contextos durante a formação inicial.

Nesse sentido, duas perspectivas se destacaram. De um lado, a compreensão de dominação da lógica universitária frente ao contexto escolar, ou seja, a relação de hierarquia no

processo formativo na articulação entre os diferentes campos que o constitui (acadêmico e educativo), o qual denominamos de *hierarquização da relação entre escola e universidade no seio da formação docente*. Por outro lado, ainda nessa visão idiossincrática, podemos compreender que existe um conjunto de atribuições divergentes no que corresponde à aproximação entre escola e universidade e que se manifesta em questões pragmáticas e procedimentais de ordem mais concreta, exemplificadas pelas dificuldades de congregação de calendários letivos semelhantes e concordantes entre si (articulação na organização letiva), falta de diálogo e de parcerias oficiais e institucionalizadas, inviabilidade de deslocamentos e distância a ser percorrida entre as instituições, dificuldade no contato presencial e à distância, falta de suporte na comprovação dos vínculos estabelecidos, entre outros. A esses fatores intervenientes, empregamos o nome de *aspectos procedimentais que dificultam ou inviabilizam a relação efetiva entre universidade e escola no âmbito da formação*. Analisaremos cada uma dessas categorias separadamente a seguir.

3.1 Hierarquização da relação entre escola e universidade no seio da formação docente

Com relação à *hierarquização da relação entre escola e universidade no seio da formação docente*, de modo geral, os professores participantes ilustraram que a distância existente entre esses dois campos se dá, em linhas gerais, pela hierarquização dessa relação, na qual, dentro das atividades formativas, o campo acadêmico (universidade) apresenta certa hegemonia por força de tradição, cultura e simbolismo, renegando ao campo educativo (escola) um papel de antagonista, apenas na função de propiciar a intervenção profissional. Como consequência, consideramos que tal pensamento que alude ao processo formativo a concepção de prioridade ao campo acadêmico é um dos principais fatores que deslegitima a perspectiva de se compreender a escola (e o campo educativo como um todo) também como um espaço de formação profissional. Essa perspectiva, criticada pelos formadores, distancia tais campos um do outro e promove visões idiossincráticas com relação ao papel de cada um no contexto da formação inicial de educadores.

O Professor Formador 2, por exemplo, ao analisar essas relações, reconheceu o papel de desvalorização da escola no contexto formativo e ainda considerou que “a escola não pode ser lugar de aplicação”. Assim, de acordo com esse participante:

Qualquer professor e qualquer professora que está há algum tempo na escola, ele produz um conjunto enorme de conhecimentos e saberes da prática que são importantes, e às vezes, até por conta dessa tradição universitária, a gente desconsidera isso e a gente pensa que a gente está ensinando esses caras a trabalharem lá (PF2).

A desconsideração desses saberes produzidos e mobilizados durante o próprio trabalho pelos professores acaba por distanciar a formação da realidade prática profissional, ocasionando “fissuras” no processo formativo, como salienta Marcelo García (1999). De acordo com a Professora Formadora 4, a universidade deveria valorizar mais o professor na atividade prática profissional. Para ela: “é papel da universidade valorizar quem está em exercício. Se a gente falar de uma desvalorização dos professores e você mantém uma distância da escola, parece que implicitamente você está dizendo assim: ‘olha, o importante é a universidade’”. Esse projeto de formação se dá, por um lado, pela negligência com que o campo acadêmico compreende o campo profissional, conforme ilustrado pelo Professor Formador 2: “isso só acontece porque a universidade não faz por merecer. Esperar que a pessoa que está lá na escola, além de dar aula, vai ficar recebendo gente ou vindo para a faculdade é difícil”. Por outro lado, como nos lembra a Professora Formadora 7, esse processo apresenta forte sustentação na tradição científica, que acabou por compreender a escola apenas como locus de investigação para a coleta de dados de pesquisas de base ou aplicada. De acordo com essa participante: “esse discurso é do campo da educação há algumas décadas [...] e eu acho que por muito tempo a universidade fez isso [...] ela só criticava o que acontecia na escola. Por outro lado, o professor que está lá, veja em qual posição nós o colocávamos. Então, gerou esse distanciamento” (PF7).

Essas perspectivas culminam na relação de poder cujo principal desdobramento se dá na hierarquização da relação. Para a Professora Formadora 4:

Eu acho que essa relação de poder, ela é muito complicada entre universidade e escola né... então, quando eu chego lá na escola me parece que tem um pouco essa coisa, ‘não, você é da universidade’... então, é como se a escola tem um saber que você que é da escola não, sabe... você é o teórico, né? Eu acho que é muito complicado... Então, pra mim é um “super” desafio... porque quando você pensa em fazer a aproximação, aí eu volto naquela história do coletivo... então, é o coletivo da universidade com o coletivo da escola... entende? (PF4).

Enquanto arena de forças e lutas, tanto o campo acadêmico quanto o campo educativo operam, à luz do referencial de Bourdieu (1983), de acordo com um determinado conjunto de

capitais culturais, sociais, econômicos e também simbólicos, legitimados pelos agentes que detêm o monopólio do poder (incorporados em seus *habitus* e, por isso, refletidos em suas práticas). Assim sendo, da mesma forma que existe a tendência do campo acadêmico em desvalorizar o conjunto de saberes, conhecimentos, práticas e *modus operandi* dos professores da escola, vinculados às suas histórias de vida, aos seus constructos experienciais, voltados à ação, tácitos, entre outros, o campo educativo também pode apresentar certa tendência implícita e/ou explícita em desconsiderar os conhecimentos fundamentados cientificamente, assim como a erudição preconizada pela universidade e outros elementos tidos como “teóricos”. Podemos concluir dessa complexa relação que ela caminha na contramão de se pensar o campo profissional como um espaço que agrega formação e prática profissional, isto é, de construção da “casa comum” (Nóvoa, 2022). Essa problemática pode ser ilustrada pelas considerações da Professora Formadora 7:

Eu vejo que a concepção dos professores que atuam na escola, da comunidade escolar, também precisa mudar em relação à universidade. Eu acho que a gente ainda encontra em algumas situações a ideia de que a universidade existe para produzir o conhecimento e aos professores cabe a aplicação desse conhecimento. Isso de ambas as partes, não só da escola, mas eu vejo também que da escola às vezes há uma certa resistência por parte dos professores né, de se reconhecerem como parte fundamental do processo de formação dos novos professores. Então, eu vejo que é uma via de mão dupla. Eu acho que esse é um desafio que a gente ainda precisa superar... precisa de batalhas, a gente luta diariamente para conseguir superar e temos que caminhar nesse sentido, buscando estreitar essas relações, entre o que acontece na universidade e o que acontece na escola, visando assim uma formação plena mesmo para o aluno (PF7).

Schön (2000) considera que essa lógica aplicacionista subjaz em seu alicerce a hierarquização dos campos acadêmico e profissional, no qual o primeiro adquire poder e legitimação sobre o segundo. Existem razões históricas que fundamentaram essa visão e que estão no centro dessa problemática: herdeira do positivismo, a universidade passou os últimos 300 anos a se estruturar em torno da racionalidade técnica a qual, por sua vez, necessita de compreensão de distanciamento entre as esferas de produção de saberes e de sua aplicação para que o sistema possa ser regido por meio do aplicacionismo. Nesse sentido, essa visão passou a se tornar e se consolidar como o *ethos* da lógica da formação, estando ainda hoje na base de sua constituição, o que dificulta as proposições de possibilidades paradigmáticas alternativas.

Schön (2000) salienta também que as múltiplas problemáticas dessa racionalidade técnica inviabilizam tanto a desvalorização dos contextos de prática profissional por parte das

instâncias e agentes formativos, sedimentando a hierarquização dessa relação, como a perda de legitimidade do campo acadêmico na visão dos profissionais que estão engajados na prática profissional. Para o autor, há por um lado o elitismo da universidade e do conhecimento científico e, por outro, a não aceitação do prático com relação à essa lógica de estruturação do processo. Trata-se, ainda na visão deste autor, da dicotomia entre o saber rigoroso da universidade e da ciência e o saber flexível, artístico e tácito dos práticos imersos no campo profissional. Essa problematização evoca o que tem sido denominada de crise do conhecimento profissional (Schön, 2000) e apresenta sucessivas implicações para o desenvolvimento do ensino e de sua profissionalização.

Não procuramos com essa compreensão apresentar certa visão “maniqueísta” entre os saberes da formação e os da prática profissional, razão pelas quais as perspectivas aplicacionistas têm sido criticadas, como salientam Gauthier *et al.* (2013). Esse delineamento, no entanto, destaca a importância da aproximação entre os campos da formação e da prática profissional, muito salientado pelos entrevistados. Como destaca a Professora Formadora 4, por exemplo:

[...] eu tenho tentado fazer um trabalho de aproximação da universidade com a escola... uma reclamação muito recorrente era assim: “bom, o aluno vem aqui, fica observando, não fala nada, não me ajuda e depois vai lá pra universidade e fala mal de mim”. Essa relação é complicada (PF4).

Da mesma forma, a Professora Formadora 5 ressaltou:

O nosso grande desafio, o grande desafio ainda é essa interlocução com a escola! De uma maneira mais viva... isso é um desafio e olha, de todos, a gente estava falando disso ontem no evento que a gente fez... ainda existe uma distância e como a gente pode fazer desse encontro entre escola e universidade um encontro bom para todas as partes. Também para o profissional da escola, numa valorização do trabalho desse profissional... isso, para mim, acho que é o fundamental (PF5).

O Professor Formador 6 ressaltou que essa aproximação é um grande desafio a ser superado e que não se resume apenas à disciplina de estágio curricular, e sim da lógica da formação como um todo. Para esse participante

[...] um desafio a ser superado é esse estreitamento das relações que deve acontecer não só naquele momento do estágio, de tentar solucionar o problema do estágio. Eu acho que tem que ser um projeto mais amplo, que englobe de forma mais concreta (PF6).

Ainda para esse entrevistado:

Outro desafio é aproximar a universidade da escola. A gente tem conseguido fazer isso por meio de algumas iniciativas de projetos pessoais [...], mas eu entendo que, além dessas iniciativas pessoais, há iniciativas do governo de tentar fazer isso institucionalmente [...], mas eu ainda vejo isso como um desafio, eu acho que a gente ainda não conseguiu fazer uma aproximação de certa forma entre a universidade e a escola... eu acho que a gente está no caminho e é um desafio, é um desafio (PF6).

Esse mesmo professor formador destacou a importância de valorização de parcerias efetivas entre escola e universidade no contexto da formação de professores de Educação Física. Como propostas, ele considerou a possibilidade de se trazer mais os professores da escola para a universidade por meio de diversas ações estratégicas. Assim:

Uma das dificuldades seria essa de trazermos mais os professores para dentro da universidade. Essa aproximação pra mim ainda é um desafio, eu acho que a gente já tem conseguido andar, mas eu encaro isso ainda como um desafio, porque eu não quero achar que já é suficiente e não é suficiente! Então, até porque resolvendo esta dificuldade, a gente de alguma forma começa a trabalhar numa perspectiva mesmo de fazer uma parceria em que ambos, universidade e escola, na figura do professor e da equipe gestora, entendam isso como um processo profissional (PF6).

Ainda sobre o estágio curricular supervisionado, o Professor Formador 1 trouxe outra crítica à estrutura formativa, especialmente no que se refere à contratação do professor do ensino superior responsável por esse componente curricular. De acordo com esse participante, “um dos desafios é o distanciamento que a universidade tem da escola. E o que está acontecendo hoje? Nós temos muita gente que nunca vivenciou escola e hoje entrou na universidade para trabalhar com estágio e falar de escola para o aluno” (PF1). Esse fator de destaque ilustra certos problemas nas questões políticas e de contratação docente pelas universidades, sobretudo as públicas, no Brasil.

Essa aproximação das instâncias formativas com o contexto da prática profissional também foi destacada pela Professora Formadora 7, que ressaltou o fato de valorizar os

professores da escola como eixo central do processo de articulação da universidade com a escola. Ainda para essa participante, não devemos incorrer ao erro de desconsiderar a fundamentação teórica da lógica de estruturação do processo formativo, mas de vinculá-lo, na medida do possível, com os condicionantes e as contingências da prática profissional. Para ela:

Nesse sentido, junto com isso, aproximar essa formação da realidade concreta, né... Eu não quero dizer com isso “então a formação na universidade, ela não é mais importante, vamos colocar todo mundo na escola que eles serão bons professores”, de forma alguma! Porque essa formação, ela tem que ser refletida, tem que ser fundamentada teoricamente né, tem que ter uma produção de conhecimento dentro dessa formação, mas eu penso que a gente precisa aproximar... isso leva a outras questões... precisamos sim ter um vínculo muito mais estreito com as escolas... envolver o professor que está lá no papel de formador também... criar uma rede de aprendizagem (PF7).

A importância dessa “rede de aprendizagem”, conforme destacou a Professora Formadora 7, é central no encadeamento de alternativas para a lógica aplicacionista, mas necessita de perspectivas que busquem diminuir a hierarquização desse processo. Em suma, consideramos que no bojo dessa problemática há, como salienta Tardif (2012), a relação de distanciamento entre os contextos de produção e democratização dos saberes (formação) e de intervenção e prática profissional (escola), o que provoca rupturas para a compreensão de saberes docentes e, conseqüentemente, ocasiona a perda de sentido e significado do processo formativo para a prática profissional.

3.2 Aspectos procedimentais que dificultam ou inviabilizam a relação efetiva entre universidade e escola no âmbito da formação

Com relação aos *aspectos procedimentais que dificultam ou inviabilizam a relação efetiva entre universidade e escola no âmbito da formação*, de acordo com as falas dos participantes, consideramos que, por se tratarem de campos distintos, escola e universidade apresentam-se como comunidades epistemologicamente diferenciadas. Essa perspectiva emerge na lógica e no desenvolvimento da realidade social concreta por meio de elementos práticos pontuais, mas que dificultam sobremaneira a proposição de aproximação entre elas. Os principais aspectos apresentados pelos participantes estiveram relacionados à dificuldade na articulação dos calendários letivos da universidade e da escola ao longo do ano. Além disso,

outros elementos se fizeram presentes, tais como a dificuldade de deslocamento até a escola, problemas na realização de contatos (presencial ou por telefone, por exemplo), falta de institucionalização do processo de articulação, entre outros, os quais exploraremos a seguir.

Esse fato demonstra que, de acordo com as análises dos professores formadores, o campo acadêmico e o campo educativo não têm conseguido estabelecer processos de aproximação efetiva que vão além de propostas pontuais preconizadas por esses docentes, seja em suas disciplinas propriamente ditas, seja nas ações de alguns pares por eles destacados. Isso faz com que o processo de relação seja considerado eventualmente como parcialmente estabelecido, conforme relatado pela Professora Formadora 4: “eu penso que parcialmente, tem hora que a gente pensa se a universidade está dando conta disso... parcialmente por conta disso, eu acho que teria que ter talvez uma aproximação maior com o campo profissional”.

O ponto de maior destaque nessa relação encoberta por dificuldades se referiu certamente aos problemas de adequação de calendários letivos entre escola e universidade. Todos os participantes, ao menos em algum momento de suas entrevistas, fizeram questão de ressaltar esse elemento dificultoso. O Professor Formador 2, por exemplo, considerou: “uma grande dificuldade é a falta de sintonia entre o calendário universitário e o calendário da escola. Uma falta de sintonia, assim, tremenda”. Nessa mesma direção, a Professora Formadora 4 apresentou o seguinte posicionamento:

Quando eu falo para você “olha, a escola tem um calendário e a universidade tem outro”, só isso já causa um descompasso. A escola, ela tem uma organização e a universidade tem outra né, então, quer dizer, tem uma hierarquia e a escola tem outra... e como a gente aqui trabalha com níveis de ensino diferentes, o que me obriga a ir em instituições diferentes, que tem características peculiares, me parece que, em determinado momento, você perde um pouco.... quer dizer, ao mesmo tempo que você tem a diversidade, você não tem muito a profundidade (PF4).

De modo semelhante e partindo de uma visão representativa sobre essa dificuldade de articulação do calendário letivo, o Professor Formador 6 refletiu sobre o desafio de adequação de tempos diferentes a partir do ponto de vista do componente curricular do estágio supervisionado. Nesse sentido, esse participante frisou:

Outra dificuldade que a gente vem tendo, por exemplo, é a questão muitas vezes de equacionar e que tem a ver, muitas vezes, com essa questão de parceria, muitas vezes entre a escola e a universidade, é de equacionar horários que de fato sejam condizentes na universidade com os horários da escola... nem sempre isso acaba acontecendo. Essa é uma dificuldade que a gente vem sofrendo desde que eu estou aqui (...) e eu sei que parece que acontecia antes, ou seja, a universidade não segue o calendário da escola e aí fica muito difícil, porque as aulas são colocadas num dia por conta de atender a outros professores, e neste dia que as aulas estão postas não bate com o horário da escola né, então isso é de fato um problema que cada vez mais a gente precisa tentar solucionar (PF6).

Esse problema de adequação temporal e espacial do contexto acadêmico-formativo (universidade) e do contexto de intervenção profissional (escola) apresenta raízes solidificadas na própria história de sua estruturação. Essas divergências estão na fundamentação de uma série de dificuldades de articulação proveniente das relações estabelecidas entre esses dois campos. Trata-se de uma questão complexa com inúmeros intervenientes, tais como o fato de muitas vezes se tratarem de contextos que respondem institucionalmente a instâncias políticas e administrativas diferentes. Além disso, como nos lembra Sarti (2008), por se tratar de âmbitos cuja racionalidade empregada apresenta divergências, uma vez que a universidade compreende uma realidade mais discursiva enquanto a escola opera em uma perspectiva mais pragmática, as desarticulações de calendário se tornam evidentes. Buscar sanar essa dificuldade, ao menos em parte, tende a contribuir com a criação de momentos de maior proximidade, apesar de não resolver por completo a problemática idiossincrática dessa complexa relação.

Ao longo de suas falas, os professores formadores foram estabelecendo análises que enalteceram inúmeras dificuldades de relação efetiva entre os campos acadêmico e profissional no contexto da formação docente na Educação Física. Foram estabelecidas as dificuldades práticas de deslocamento de alunos até as escolas (condução, seguros, contratos documentais etc.), por exemplo, de falta de contato direto com as escolas e com os agentes que trabalham nesse contexto, problemas no acompanhamento de alunos, dificuldades em receber os professores da escola para processos formativos e outras ações dentro da universidade, entre outras questões. Em resumo, essa perspectiva representa a distância efetiva entre a formação e a prática profissional e sua dificuldade em operacionalizar relações de maior proximidade, tendo em vista inúmeros fatores intervenientes desse processo. Tais perspectivas demonstram parte dos entraves existentes para a construção da “casa comum” (Nóvoa, 2022), considerando uma maior relação e articulação efetiva entre escola e universidade na conjuntura da formação inicial de educadores no Brasil.

Corroboramos Nóvoa (2017) quando o autor aponta

[...] trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores (Nóvoa, 2017, p. 1115).

Desse modo, a perspectiva da profissionalização docente na Educação Física deve estar atrelada à possibilidade de criação de relações mais efetivas entre a escola e a universidade, viabilizadas por políticas públicas que assegurem relações horizontalizadas entre esses dois contextos por meio de estruturas de co-construção de possibilidades compartilhadas de modo cooperativo e colaborativo.

Bourdoncle (1993) tece uma análise importante sobre o ponto de vista da constituição histórica da perspectiva da profissionalização, salientando que esse processo trouxe a reboque uma separação mais acentuada entre a universidade, lugar de produção, racionalização e difusão de saberes de alto nível, e a escola, lugar de prática profissional propriamente dita. Essa separação, todavia, caminha na contramão de possibilidades mais evidentes de uma formação que possa de fato fundamentar apropriadamente a constituição de profissionais que consigam agregar saberes e práticas condizentes com o desenvolvimento da qualidade do ensino. Dirimir esse distanciamento é fundamental e repercute atualmente como uma das maiores necessidades no interior do contexto formativo tendo em vista a profissionalização do ensino.

4 Considerações finais

O presente estudo objetivou analisar os principais desafios e possibilidades apresentadas pela relação entre universidade e escola no contexto da formação inicial de professores de Educação Física no Brasil à luz das considerações de professores formadores. Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas com formadores oriundos de universidades consideradas centros de excelente na formação profissional no campo da Educação Física no Brasil revelaram importantes contribuições para o quadro formativo desse componente curricular na atualidade. Por outro lado, trata-se de um trabalho cuja intencionalidade se deu em um recorte específico, não sendo possível generalizar os dados à medida que, atualmente, a formação de professores está pulverizada em lógicas de mercado cuja intensificação de propostas híbridas ou à distância

– ou, ainda, pouco comprometidas com os processos formativos – certamente apresentam implicações e resultados diferentes daqueles que encontramos nessa investigação.

Os dados encontrados possibilitam inferir que existe consolidada uma estrutura hierarquizada que distancia a universidade da escola (e vice-versa) dentro do contexto da formação inicial de educadores. Nesse encaminhamento, a lógica acadêmico-científica opera no sentido de buscar por processos de legitimidade da formação, que acaba compreendendo o âmbito escolar como um espaço de menor importância e representatividade, muitas vezes ainda galgado em visões aplicacionistas, como um locus de “aplicação” dos conhecimentos científicos aprendidos no âmbito acadêmico. Os formadores entrevistados, claramente envolvidos nessa relação e preocupados com esse processo, apresentaram visões críticas sobre essa hierarquia, embora reconheceram que ela está sedimentada em pressupostos historicamente consolidados que exigem transformações paradigmáticas ainda não desenvolvidas.

Nesse encaminhamento, foi também compreendido a partir das falas dos professores formadores que existem muitos aspectos práticos, de ordem procedimental, que dificultam ou inviabilizam uma cultura de maior reciprocidade e aproximação entre escola e universidade. Elementos como a desarticulação de calendários merecem maior atenção, sobretudo quando se trata de relações efetivas, a exemplo do que acontece em estágios curriculares supervisionados. Se, hipoteticamente, os estudantes de graduação devem realizar seu estágio justamente em um momento em que as escolas estão de férias e sem alunos, por exemplo, torna-se inviável tal processo. Além de questões como as de agenda e calendário, distâncias físicas, dificuldades na realização de contratos e vínculos de formalização do processo, entre outros elementos, foram destacados. Mais do que questões procedimentais, esses aspectos materializam que as dificuldades são apresentadas de diferentes formas e operam de modo a produzir o que denominamos de “idiossincrasias do processo de relação entre universidade e escola”.

Dessa forma, muitos são os desafios que precisam ser superados para que possa haver relações e vínculos mais efetivos no campo da formação inicial de educadores de Educação Física no Brasil. Existe consolidado um conjunto de atribuições divergentes no que corresponde à aproximação entre escola e universidade e que se manifesta em questões pragmáticas e procedimentais, demonstrando a dominação da lógica universitária frente ao contexto escolar. Embora alguns aspectos tem buscado aproximar os campos da universidade e da escola, muitas vezes isso envolve iniciativas individuais ou relações específicas que não se constituem como

políticas públicas consolidadas. Assim, de forma geral, ainda existem muitos desafios na constituição da “casa comum” (Nóvoa, 2022), no que corresponde à formação inicial de educadores na Educação Física, constituindo-se como idiosincrasias de um processo reconhecidamente ainda em consolidação.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. LDA. 1991.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6507/4753>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Ática. 1983.

BOURDONCLE, R. Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe]. **Revue française de pédagogie**, v. 105, n. 1, p. 83-119, 1993. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_105_1_1283. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4. ed. Unijuí. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto Editora. 2009.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Unijuí. 2013.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional capital: Transforming teaching in every school**. Teachers College Press. 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Editora. 1995. p. 31-61

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. EPU. 1986.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto Editora. 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. Atlas. 1982.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar**. SEC/IAT. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 14 mar. 2024.

RUFINO, L. G. B. O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1257-1270, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.66771>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RUFINO, L. G. B. SOUZA NETO, S. A configuração do campo da formação de professores na Educação Física: do paradigma artesanal ao profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 65-89, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202118>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SARTI, F. M. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, p. 47-65, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1402>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Artmed. 2000.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>. Acesso em: 15 mar. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Vozes. 2012.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Research methods in physical activity**. Human Kinetics. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. Atlas. 1987.

Enviado em: 17/11/2024

Revisado em: 2/04/2025

Aprovado em: 05/05/2025