
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)

A PRÁTICA COMO *LÓCUS* DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO
DE SABERES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

MELLISSA FERNANDA GOMES DA SILVA

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciências da Motricidade.

novembro – 2014

MELLISSA FERNANDA GOMES DA SILVA

A PRÁTICA COMO *LÓCUS* DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRODUÇÃO DE SABERES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Tese apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Doutora em
Ciências da Motricidade.

Orientador: Prof Dr Samuel de Souza Neto

Rio Claro
novembro/2014

370.71 Silva, Mellissa Fernanda Gomes da
S586p A prática como locus de formação de professores e
produção de saberes na Educação Física / Mellissa Fernanda
Gomes da Silva. - Rio Claro, 2014
269 f. : il., figs., quadros

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores – Formação. 2. Epistemologia da prática
profissional. 3. Saberes profissionais. 4. Saberes docentes. I.
Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE RIO CLARO

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A prática como lócus de formação de professores, produção de saberes na educação física

AUTORA: MELLISSA FERNANDA GOMES DA SILVA

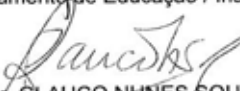
ORIENTADOR: Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de DOUTOR EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE, Área: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educação / Instituto de Biotécnicas de Rio Claro - SP


Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE
Departamento de Educação / Instituto de Biotécnicas de Rio Claro - SP


Prof. Dra. FLÁVIA MEDEIROS SARTI
Departamento de Educação / Instituto de Biotécnicas de Rio Claro - SP


Prof. Dr. GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS
Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos - SP


Prof. Dr. VANDERLEI BARBOSA
Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras - MG

Data da realização: 17 de novembro de 2014.

Dedico esta tese à minha família: Nelson e Deise;
Allan, Isabella e Breninho; Michelle e Franklin.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder sabedoria, força e perseverança para realizar este doutorado!

Agradeço ao Prof Dr Samuel de Souza Neto pela atenção e carinho durante esses quatro anos e por acreditar que eu era capaz de realizar este trabalho!

Agradeço a Prof^a Dr^a Cecilia Borges por me proporcionar a possibilidade de realizar o estágio de “Doutorado Sanduíche” na Université de Montréal e por todos os momentos de orientação e acolhida enquanto estive no Canadá!

Agradeço à Prof^a Dr^a Flavia Medeiros Sarti, ao Prof Dr Vanderlei Barbosa, ao Prof Dr Glauco Souto Ramos e ao Prof Dr Roberto Tadeu laochite por aceitarem, tão prontamente, fazer parte da minha banca de doutorado e pelos apontamentos realizados, visando sempre o crescimento qualitativo desta tese, bem como o meu crescimento acadêmico.

Agradeço aos professores de Educação Física das Escolas Estaduais da Diretoria de Ensino de Limeira por contribuírem para que este estudo se tornasse realidade por meio dos questionários respondidos, entrevistas realizadas e pelo tempo concedido para que tudo isso fosse possível!

Agradeço ao CNPq e à CAPES pelo financiamento de parte desta pesquisa.

Agradeço à minha família: meus pais (Nelson e Deise), meus irmãos (Allan e Michelle), meus irmãos do coração (Isabella e Franklin) e meu sobrinho (Breno) pelo apoio sempre; por nunca me deixarem desanimar, apesar dos momentos difíceis; por sempre acreditarem que eu era capaz, e; por sempre compreenderem a minha ausência em muitos momentos durante esses quatro anos. Amo vocês!!!

Agradeço a todos os meus amigos que direta, ou indiretamente, participaram deste momento tão importante na minha vida! Porém, quero agradecer, em especial, a dois grupos de amigos:

“Os Cones” (Felipe, Larissa, Marina, Rebeca, Roraima e Thais)* por nunca medirem esforços para me auxiliar em qualquer questão técnica ou acadêmica; pelos muitos bons momentos vividos seja no “laboratório”, nas datas comemorativas, nas longas conversas pessoais e, também, nas mensagens virtuais, e; por poder contar com a amizade de vocês sempre!!!

“As Meninas” (Denise, Karla, Larissa, Patricia e Rut)** pela amizade que foi se constituindo a partir de pequenos momentos de convivência (almoços, passeios, conversas, cafés, músicas, e-mails), mas que foram fortes o suficiente para deixar muitas saudades no meu coração; pelas muitas histórias vivenciadas e compartilhadas; pelo prazer de poder conviver com vocês por quatro meses, e; por vocês terem sido a minha família no Canadá!!!

*Listagem por ordem alfabética.

**Listagem por ordem alfabética.

Tanto em casa como na escola, o esforço do estudante deve ser no sentido de aprender a estudar e a passar a outros os conhecimentos adquiridos. Seja qual for sua vocação, terá de ser durante toda a sua vida, tanto aluno como professor.

(Ellen G. White, 1905, p. 402)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como a prática profissional, enquanto locus de formação e produção de saberes pode contribuir para a construção de uma epistemologia da prática profissional. Especificamente buscou: a) analisar fontes bibliográficas específicas acerca do conceito de epistemologia da prática profissional; b) investigar como a experiência didático-pedagógica contribui para se pensar a prática profissional como locus de formação na Educação Física escolar; c) identificar os saberes que fundamentam a prática profissional nas representações dos professores, e; d) analisar em que medida o trabalho docente (fatores, determinantes, exigências, condições, entre outros) influencia na construção da epistemologia da prática profissional na Educação Física escolar. A epistemologia da prática profissional foi compreendida neste estudo como sendo os saberes que os professores de Educação Física realmente utilizam na realização do trabalho docente (TARDIF, 2012). Como procedimentos metodológicos optou-se pela pesquisa qualitativa, descritiva analítica, utilizando como instrumento de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada. O tratamento dos dados pautou-se pela análise de conteúdo dos questionários e dos depoimentos colhidos de 18 professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino pertencentes à Diretoria de Ensino de Limeira. Os dados foram organizados em dois capítulos, no qual o primeiro tratou dos saberes docentes, enquanto que o segundo tratou sobre a racionalidade prática. Com relação aos saberes observou-se nas respostas uma amálgama de saberes profissionais composta de uma natureza temporal; uma natureza plural e heterogênea, e; uma natureza humana, personalizada e situada (TARDIF, 2012) com destaque para a manifestação de um capital cultural (BOURDIEU, 1979) e de um processo biográfico e relacional no tocante a questão identitária (DUBAR, 2005). Entre outros aspectos aponta-se para a diversidade dos saberes que auxiliam na realização das tarefas inerentes ao trabalho docente e à dimensão humana desses saberes naquilo que se refere ao objeto desse trabalho. No que diz respeito à racionalidade prática a reflexão crítica possibilitou analisar a cultura docente em ação no diálogo consigo mesmo, com os pares e com as próprias situações de ensino. Outro aspecto que emergiu foi a profissionalização docente abrangendo o momento de desenvolvimento profissional em que se encontram os professores, assim como as políticas docentes de estado e a fragmentação do conteúdo de Educação Física (HOLMES GROUP, 1986; BRASIL, 1996; SÃO PAULO, 2008; CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2010). Nesse sentido, a epistemologia da prática profissional forma uma liga de saberes profissionais mobilizados na ação pedagógica da sala de aula envolvendo o desafio de não confundir os saberes profissionais com os conhecimentos específicos adquiridos na formação inicial e de valorizar os saberes que emergem do trabalho docente. Concluiu-se que pensar a prática como locus de formação implica em considerar que parte do trabalho que os professores de Educação Física realizam dentro de seu espaço profissional é aprendido na e para a prática a partir da experiência de ensino por eles desenvolvidas, dando embasamento para uma epistemologia da prática profissional.

Palavras-chaves: Epistemologia da Prática Profissional. Saberes Profissionais. Saberes Docentes.

ABSTRACT

This research has as objective to understand how professional practice, while locus of training and knowledge production can contribute to the construction of an epistemology of professional practice. Specifically sought to: a) analyze specific bibliographic sources about the concept of epistemology of professional practice; b) investigate how the didactic-pedagogical experience contributes to think professional practice as a locus of training in Physical Education; c) identify the knowledge that underlie the professional practice in the representation of teachers, and; d) analyze the extent to which teaching (factors, determinants, requirements, conditions, etc.) influences the construction of the epistemology of professional practice in Physical Education. The methodological procedures was based for a qualitative research, analytical descriptive, using as data collection questionnaire and a semi-structured interview. Data analysis was guided by content analysis of questionnaires and interviews collected from 18 teachers of Physical Education, State Schools belonging to the Board of Education of Limeira. Data were organized into two chapters, in which the first dealt with the teaching knowledge, while the second dealt about practical rationality. Regarding knowledge was observed in answers an amalgamation of professional knowledge composed of a temporal nature; a plural and heterogeneous nature, and; a human, personalized and situated nature (TARDIF, 2012) highlighting the manifestation of a cultural capital (BOURDIEU, 1979) and a biographical and relational process regarding the identity issue knowledge (DUBAR, 2005). Among other aspects pointed to the diversity of knowledge that assist in performing the tasks inherent in the teaching work and the human dimension of this knowledge in what refers to the object of this work. With regard to the practical rationality, critical reflection possible to analyze the teaching culture at work in dialogue with oneself, with pairs and with their own teaching situations. Another aspect that emerged was the teaching professionalization spanning the time of professional development in which they are teachers as well as teachers of the political state and the fragmentation of the content of Physical Education (HOLMES GROUP, 1986; BRASIL, 1996; SÃO PAULO, 2008; CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2010). In this sense, the epistemology of professional practice form a league of professional knowledge mobilized in the pedagogical action of the classroom involving the challenge to not confuse professional knowledge with specific knowledge acquired in initial training and increase the knowledge emerging from teaching. It was concluded that think professional practice as a locus of training involves considering some of the work that teachers of Physical Education held within your professional space and is learned is learned for the practice and to practice from the experience of teaching developed by them, giving basis for an epistemology of professional practice.

Keywords: Epistemology of Professional Practice. Teaching Knowledge. Professional Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – OS QUATRO DOMÍNIOS DO MARCO PARA LA BUENA ENSAÑANZA	35
Figura 2 – CONFIGURAÇÃO DOS SABERES COMO MARCA D'ÁGUA.	94
Figura 3 – CLASSIFICAÇÃO TIPOLOGICA DOS SABERES.	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: REALIDADE E PERSPECTIVAS	54
Quadro 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.	63
Quadro 3 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	64
Quadro 4 – A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA EM PERIÓDICOS	68
Quadro 5 – A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA EM DISSERTAÇÕES E TESES.....	77
Quadro 6 – A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA EM DIFERENTES ÁREAS DE ESTUDO....	81
Quadro 7 – OS SABERES DOS PROFESSORES.....	95
Quadro 8 – O RESERVATÓRIO DE SABERES	97
Quadro 10 – MODELO PROFISSIONAL.....	172

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1. O Problema de Estudo.....	19
1.2. A Hipótese do Estudo	22
1.3. Objetivos	27
1.4. Justificativa	28
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
2.1. A Pesquisa.....	57
2.2. O Levantamento Bibliográfico	58
2.3. O Questionário.....	58
2.4. A Entrevista.....	60
2.5. Os Participantes do Estudo.....	61
2.6. Caracterização dos Professores Participantes	63
2.7. A Análise dos Dados.....	65
2.8. A Organização dos Dados	66
3. A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E PERIÓDICOS.....	68
4. A PRÁTICA COMO UM LUGAR DE FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE SABERES.....	86
4.1. Os Saberes Mobilizados pelos Professores como Perspectiva de Renovação dos Fundamentos Epistemológicos do Ofício Docente.....	88
4.2. Amálgama dos Saberes Profissionais dos Professores de Educação Física.98	
4.2.1. <i>Natureza Temporal dos Saberes Profissionais</i>	99
4.2.2. <i>Natureza Plural e Heterogênea dos Saberes Profissionais</i>	114
4.2.3. <i>Natureza Humana, Personalizada e Situada dos Saberes Profissionais</i>	130
5. A RACIONALIDADE PRÁTICA COMO EPISTEMOLOGIA.....	142
5.1. A Reflexão Crítica	144
5.2. A Cultura Docente em Ação.....	171
5.3. A Profissionalização do Ensino	189
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS.....	213
APÊNDICES	227
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	227
Apêndice 2 – Questionário	228
Apêndice 3 – Entrevistas	241

APRESENTAÇÃO

O trabalho que ora se apresenta está relacionado à linha de pesquisa Formação Profissional, Campo de Trabalho e Ensino de Educação Física, organizada em torno de quatro polos científicos de investigação entrelaçados pelos referenciais de formação, profissão, trabalho e ensino.

O primeiro trata dos processos de Formação Profissional ou de Intervenção Profissional a partir das diferentes subáreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências Biológicas em contexto não escolar (esporte, ginástica, dança, lazer, lutas, capoeira, práticas corporais alternativas); enquanto que o segundo evidencia os estudos sobre Formação de Professores Inicial ou Continuada com ênfase nas teorias de formação, nos saberes docentes, nas práticas de ensino, no currículo ou na pedagogia universitária. No terceiro, aborda-se o Campo de Trabalho vinculado à Educação Física, tendo como perspectivas a organização social do trabalho profissional, a ideia de profissão e a inserção profissional. O quarto destina-se ao Ensino de Educação Física, valorizando-se a prática profissional ou a prática curricular, em contexto escolar e não escolar, podendo envolver os conteúdos programáticos, as metodologias de ensino, os processos de avaliação ou as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Este trabalho vincula-se à formação de professores inicial ou continuada e ao ensino de Educação Física com ênfase nos saberes profissionais e na prática profissional relacionados ao trabalho docente, sendo perpassados pela compreensão do movimento de profissionalização do ensino.

A minha entrada no campo da Educação Física, sobretudo a Educação Física Escolar, se deu de forma gradual, pois, desde o meu primeiro contato com o mundo da Educação Física (dos esportes) até a iniciação científica, durante a graduação, e, posteriormente, a Pós-Graduação, perpassou o ambiente escolar.

Dentre as recordações, o primeiro contato com uma bola de basquete ocorreu durante um recreio escolar no período em que eu cursava a 3ª série (atualmente o 2º ano do Ensino Fundamental I). A partir desse episódio, outro fato que marcou esta trajetória foi o incentivo e a convivência com os professores de Educação Física durante todo o processo de escolarização, além da participação ativa nos jogos escolares e nos momentos de atividades físicas com os amigos de escola.

Esses fatos influenciaram fortemente na minha escolha pela realização do curso de Licenciatura Plena em Educação Física a partir de 2003, com término no ano de 2006, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), na cidade de Rio Claro.

Durante o curso de graduação, tive contato com práticas esportivas e pedagógicas antes por mim desconhecidas. Dentre as inúmeras atividades oportunizadas durante esse período, dei início à área da pesquisa a partir de um projeto de iniciação científica que versava a respeito das possibilidades de ensino do atletismo na escola, vinculado ao Grupo de Estudos Pedagógicos e Pesquisas em Atletismo (GEPPA). Após o término do curso de Licenciatura, ingressei, em 2007, no curso de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, na mesma universidade em que havia estudado.

Nessa nova fase, o foco de estudo, a partir das experiências com o conteúdo específico de atletismo nas escolas, voltou-se para os saberes docentes produzidos pelos professores de Educação Física no decorrer de suas trajetórias de vida. Tal estudo foi desenvolvido junto ao grupo de pesquisa Docência, Formação de Professores e Prática de Ensino (DOFPPEN), com financiamento da agência de fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

As descobertas desse estudo vinculado a uma trajetória de socialização pré-profissional (escola) e socialização profissional (universidade) (DUBAR, 1997) me levaram à compreensão de que os professores, no cotidiano de suas práticas, encontram saídas para a resolução de seus problemas que podem ser fortuitas, mas também envolver uma fundamentação prática e uma fundamentação nos conhecimentos universitários.

Essa compreensão me levou a um estudo em que, na sua conclusão, foi possível identificar os saberes utilizados pelos participantes em seu processo de profissionalização, assim como instigar para um questionamento a respeito de uma possível socialização terciária.

Nessa compreensão, um questionamento que veio em evidência foi: a prática e a prática profissional podem se constituir como um lugar de formação e aquisição ou produção de saberes?

A partir desse e de outros questionamentos, em meados de 2010 ingressei no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, ainda na mesma universidade, e com um projeto de pesquisa que tinha como foco de investigação “A prática como *lócus* de formação, produção de saberes e

identidade dos professores de Educação Física”, vinculado tanto ao DOFPPEN quanto ao Núcleo de Pesquisa em Formação Profissional em Educação Física (NEPEF), financiado pelas agências de fomento CNPq e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Assim, os próximos capítulos vão elucidar como o trabalho foi desenvolvido. De modo que o estudo foi organizado em seis capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, é apresentada a “INTRODUÇÃO”, momento em que se problematiza a proposta do estudo, são apresentados os objetivos e a justificativa, com uma breve revisão bibliográfica a respeito da formação de professores no âmbito do movimento de profissionalização do ensino nas reformas internacionais, e nas reformas nacionais.

O segundo capítulo, “PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS”, apresenta os caminhos metodológicos trilhados com relação à opção metodológica, às técnicas de pesquisas utilizadas, aos participantes, à análise dos dados e à organização dos resultados na forma de apresentá-los.

No terceiro capítulo, “A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E PERIÓDICOS”, são expostos os dados obtidos em consulta ao banco de dados da CAPES e em periódicos, momento em que se materializa uma espécie de estado da arte sobre o assunto.

O quarto capítulo, “A PRÁTICA COMO UM LUGAR DE FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE SABERES”, tem como fundamentação os saberes mobilizados pelos professores como perspectiva de renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício docente e o amálgama dos saberes profissionais dos professores de Educação Física.

O quinto capítulo, “A RACIONALIDADE PRÁTICA COMO EPISTEMOLOGIA”, se pauta na reflexão crítica no processo de ensino/aprendizagem, na cultura docente em ação e na profissionalização do ensino.

O capítulo seis apresenta as “CONSIDERAÇÕES FINAIS” acerca da tese, retomando os objetivos do estudo e tecendo uma interpretação pessoal sobre os resultados obtidos da discussão feita, compreendendo que esta pesquisa não está concluída, podendo ser ampliada ou ter a sua continuidade em outros estudos. Por fim, são apresentadas as referências utilizadas na elaboração deste estudo, em ordem alfabética, e os apêndices, que são compostos pelo Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), por um modelo do questionário que foi enviado para as

escolas convidadas a participarem desta pesquisa e pelas entrevistas transcritas dos professores **PE-1**, **PE-2**, **PE-12** e **PE-15**.

1. INTRODUÇÃO

A partir dos resultados obtidos na dissertação de mestrado “Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física”, emergiu a possibilidade de se investigar mais profundamente o processo de desenvolvimento profissional¹ do docente de Educação Física escolar. Nessa direção, retomaram-se alguns passos que foram trilhados anteriormente, por terem influenciado diretamente na escolha do problema de estudo desta tese.

No âmbito desse processo, tendo como referência a minha história de vida, e passado pela socialização primária² (TARDIF, 2012) ou pré-profissional, ao ingressar no curso de Educação Física UNESP-Campus Rio Claro, no ano de 2003, percebi que a Educação Física ia muito além do esporte e da própria prática em si.

Na socialização secundária³ (TARDIF, 2012), durante o curso de Educação Física, por meio das disciplinas cursadas, pude compreender, de maneira geral, a importância que os professores de Educação Física tiveram em minha vida e que eu poderia ter na vida de meus alunos.

Porém, foi nos estágios de Prática de Ensino realizados nos dois últimos anos do curso de licenciatura que experimentei a realidade de “ser” professor de Educação Física. Vivenciei situações nunca antes experimentadas (como planejar aulas, procurar o melhor método para lidar com alunos etc.), bem como compreendi que só aprenderia a lidar com determinadas situações com o passar do tempo e com a prática.

Tais inquietações me levaram a estudar esta temática mais a fundo, culminando com a minha entrada no programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição de ensino em que me graduei. Dos estudos realizados, nesse período, acerca dos saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física, pôde-se observar que os docentes (no que diz respeito a sua trajetória de vida pessoal e profissional) trazem, intrínseco a eles, um “sistema de posições

¹ Para Fullan e Hargreaves (1992, p. 05), “o desenvolvimento profissional significa permitir que os professores desenvolvam em palavras e em atos os seus próprios objetivos (...) O desenvolvimento profissional tem que dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas”.

² Diz respeito ao processo de escolarização na educação básica.

³ Diz respeito ao processo de formação profissional na universidade, centro universitário e faculdade. Porém, esta terminologia também pode ser utilizada para os cursos de ensino médio profissionalizante.

duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 1983, p. 89), denominado de *habitus*.

As disposições dos agentes, o seu *habitus*, isto é, as estruturas mentais através das quais eles apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social. (BOURDIEU, 1989, p. 158).

Assim, os elementos constitutivos da docência abarcam práticas culturais (sociais, pedagógicas, morais) e práticas docentes decorrentes de uma socialização pré-profissional e de uma socialização profissional formadora de um *habitus* social vinculado a um corpo de saberes que perpassa o processo de escolarização, ora formando o *habitus* de aluno e, posteriormente, o *habitus* de professor, composto pelas ações didáticas, *hélix* corporal e postura profissional. Portanto, um *habitus* que se constitui na própria identidade do professor.

A construção da identidade articula dois processos: a atribuição da identidade pelas instituições e agentes que interagem com o indivíduo, e a interiorização ativa, na qual há incorporação da identidade pelo próprio indivíduo. Isso faz com que o mesmo não possa ser analisado fora das trajetórias sociais, dada essa dupla relação (PAPI, 2005, p. 50).

Constatou-se naquele estudo que os saberes docentes tiveram como embrião o *habitus* de “classe” e o *habitus* de “pequeno burguês” sedimentados na educação familiar e no processo de escolarização.

Um filho de operário, por sua vez filho de camponês e totalmente propenso à ascensão social e a sair da condição operária, não será educado da mesma maneira que o filho de operário, também filho de operário e persuadido de que não se é possível sair da condição operária. Enquanto o primeiro poderá ter um ‘*habitus* pequeno burguês’ – mesmo sendo de origem operária, mas com uma socialização antecipatória de pequeno burguês –, o segundo terá um *habitus* operário ‘tradicional’. (DUBAR, 1997, p. 80).

No espaço da escola, o conceito de *habitus* vinculado à docência foi utilizado pela primeira vez por Perrenoud et al. (2001), ao se referirem às rotinas construídas pelos professores ao longo de sua trajetória, considerando que esta é a “interiorização do exterior”. Para os autores, o *habitus* de professor compõe-se de rotinas (que o professor constrói ao longo dos seus anos de trabalho); momento oportuno (a utilização de saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma

ação); ação racional (utilização de certos conhecimentos, aliados ao raciocínio rápido, em extrema urgência) e improvisação regrada (parte imprevista na ação planejada, o agir na urgência).

O *habitus* é a 'gramática geradora das práticas', o sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação (na ilusão da espontaneidade) como a ação planejada, tanto a evidência como a dúvida metódica, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões (PERRENOUD, 1993, p. 24).

Na Educação Física, Sanchotene e Molina Neto (2006, p. 270) assinalam que o *habitus* traduz a capacidade de operar de forma prática em uma rotina econômica durável, mas não estática ou eterna, não sendo uma aptidão inata, mas social. De modo que o *habitus* de professor está baseado na repetição, nas rotinas, consolidando algumas regularidades do dia a dia escolar que derivam dos saberes práticos, práticas que deram certo. Práticas que são incorporadas ao *habitus* de professor quase sempre sem questionamentos, em função de estarem vinculadas à resolução de situações imediatas, necessitando, entre outros aspectos, de tempo para a reflexão para trazer este *habitus* para a consciência (SOUZA NETO; BENITES; SILVA, 2010).

Como explicação desse processo, Silva (2007) assinala que o professor, ao realizar uma ação de atendimento individualizado a um aluno com dificuldades, deixa transparecer momentaneamente a faceta do *habitus* rotinizado. Porém, ao pensar sobre o exercício da ação realizada, no instante em que ela está ocorrendo ou posteriormente, manifesta naquele momento a faceta do *habitus* reflexivo (TOWNSEND; TOMAZZETI, 2007).

Assim, retomando a minha trajetória, nesse caminho curricular de vida e formação, observa-se a incorporação de saberes que estiveram presentes na socialização primária e na socialização secundária, tendo como conteúdos os saberes pedagógicos, saberes específicos, saberes curriculares, saberes experienciais. Coloca-se também que, entre os resultados da pesquisa, observou-se a perspectiva de que, no processo de socialização primária, ocorre a construção do *habitus* social, estruturado de acordo com as experiências vividas pelos professores, ao relacionarem-se com os familiares, o bairro e a escola (DUBAR, 1997).

No que diz respeito ao *habitus* professoral (SILVA, 2007), há os saberes pessoais que foram integrados no trabalho docente pela história de vida, bem como pela socialização primária e socialização secundária. Uma socialização profissional que dá origem, na prática docente cotidiana, aos saberes experienciais (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Um saber prático, social, impregnado de saberes profissionais, fundamentando o trabalho docente. Porém, um saber que não se dá a conhecer.

Nóvoa (1992) nos fala que o saber da experiência é a grande fronteira do desconhecido a ser descoberta, saindo de suas reflexões um desafio, ao considerar o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional dos professores, de que é preciso produzir a vida de professor; é preciso produzir a profissão docente e é preciso produzir a escola – destas três, falaremos apenas das duas primeiras.

Dessa forma, valorizam-se as histórias de vida dos professores na dimensão humana de constituí-la de dentro para fora, a partir da vida de professor, assim como a profissão docente no resgate que se faz das associações de professores, grupos profissionais, visando dar-lhes um estatuto. Portanto, vai-se romper também com outro paradigma que considerava apenas a exterioridade, a formação que vinha de fora para dentro, ao colocar que uma parte da pessoa está no profissional e uma parte do profissional está na pessoa. De modo que perpassa essa discussão a compreensão que se tem de profissão, por estar subjacente ao trabalho docente.

1.1. O Problema de Estudo

No Brasil e no mundo, ao se falar sobre o trabalho docente, sob as óticas da legislação e das políticas públicas, o que se encontra é que ele pode ser considerado uma profissão, por possuir mecanismos de acesso à profissão, sistemas de promoção, critérios de afastamento e aposentadoria e modelos de avaliação do desempenho (TORRECILLA, 2007).

Freidson (1998) aponta que uma profissão exige formação profissional para o seu exercício; determina a própria divisão de trabalho; controla o seu mercado de trabalho; cria associações ou conselhos profissionais que a regulamentem; estabelece a construção de suas ideologias e valores; e cria meios para manter a qualidade do exercício da profissão.

Porém, Tardif e Lessard (2011) vão afirmar que o trabalho docente pode ser considerado, atualmente, como uma profissão que ocupa um lugar central na organização das profissões, de um modo geral, porque é uma profissão tão antiga quanto o direito e a medicina, além de contar com um corpo de profissionais que chega a, aproximadamente, 60 milhões espalhados por todo o mundo.

Os autores assinalam que a importância do trabalho docente está pautada na interação que o profissional estabelece com o seu “objeto de trabalho”, no caso o aluno. Esta interação entre profissional e “objeto de trabalho”, professor e aluno, dá à profissão docente um status de um trabalho interativo. Contudo, apesar de o trabalho docente possuir uma formação que proporciona a ele o status de profissão, devido ao amparo da legislação, das políticas públicas e da centralidade organizacional que ocupa, alguns estudos apontam que os professores não possuem autonomia profissional, fazendo com que sejam caracterizados não como profissionais, mas, sim, como proletariados (TARDIF; LESSARD, 2011; NÓVOA, 1992; CONTRERAS, 2002; FERNANDEZ ENGUITA, 1991; PERRENOUD, 1993; SARMENTO, 1994; PINTASSILGO, 1999).

Nesse sentido, Contreras (2002, p. 33) afirma que “o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia”.

Nóvoa (1992) assinala que, para reverter esse quadro, é necessário “produzir a vida professor” e a “profissão docente” numa perspectiva crítico-reflexiva, para que o docente encontre meios para desenvolver um pensamento autônomo, pois:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p. 03).

Assim, este trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas traz subjacente a ele uma epistemologia da prática profissional que tem como finalidade revelar os saberes dos professores, buscando compreender de que forma são integrados concretamente nas tarefas dos docentes e “como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 256).

De modo que, tendo a proposta da epistemologia da prática profissional como referência, o que se busca é saber se os professores, ao refletirem sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem nas salas de aula, deixam registrado em seus relatos elementos do senso comum, mas também do cotidiano. Elementos que permitam levantar dados de uma “caixa-preta”⁴ que pode auxiliar na decodificação de um inventário de saberes que envolve tanto a dimensão humana quanto a dimensão técnica e a dimensão contextual (política e social) para se ensinar (CANDAU, 1991, 2000), assim como se pode identificar os componentes do exercício da profissionalidade (CONTRERAS, 2002).

No âmbito das dimensões apontadas por Candau (1991), a *dimensão humana* relaciona-se com os aspectos da subjetividade, colocando em evidência as relações interpessoais do processo de ensino e aprendizagem que são inerentes à interação humana (interação social), de modo a auxiliar no desenvolvimento pessoal, tanto intelectual quanto emocional. A *dimensão técnica* coloca em evidência os objetivos mais práticos do ensino, como: a escolha dos conteúdos; as estratégias de ensino; o processo de avaliação; o planejamento do curso; as aulas. Busca-se que o aluno aprenda de maneira significativa o que lhe é ensinado. Já na *dimensão política e social* (contextual), o processo de ensino e aprendizagem é observado a partir das diretrizes e orientações de políticas governamentais. A legislação, as diretrizes, os parâmetros e as avaliações são analisados em função das tendências e ideologias políticas de cada governo.

Paralelo a esse processo, Contreras (2002) aponta que a profissionalidade docente assenta-se também em três aspectos denominados por ele como obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. A *obrigação moral* (dimensão humana) relaciona-se com a moralidade e a afetividade demonstrada pelo professor na sua relação com o aluno; enquanto que o *compromisso com a comunidade* (dimensão política e social ou contextual) vincula-se com o compromisso que se assume primeiro com os pares e depois com toda a sociedade. Completa esse tripé a *competência profissional* (dimensão técnica), na qual se coloca que esta deverá transcender o saber fazer e incorporar a obrigação moral e o compromisso com a sociedade.

⁴ O termo “caixa-preta” neste estudo possui o mesmo sentido do aparelho homônimo, utilizado em aeronaves, que tem como função registrar todos os dados (conversas, sistemas, detecção de problemas) referentes a um voo (HOUAISS ELETRÔNICO, 2014).

Dessa forma, tanto no trabalho de Perrenoud (2001) como nos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif (2012); Candau (1991); Contreras (2002); Sanchotene e Molina Neto (2006); Souza Neto, Benites e Silva (2010), o que se tem em comum é o trabalho docente, mas com recortes específicos.

Nesse itinerário, a partir da construção desse percurso, envolvendo uma trajetória de vida particular e o diálogo com a literatura, emergiu como desafio compreender se a epistemologia da prática profissional, tendo como norte a ideia de profissão docente (TARDIF, 2012), pode fundamentar a perspectiva de uma epistemologia vinculada ao trabalho do professor de Educação Física. Dito de outra forma, como problema de estudo, coloca-se:

Quais os elementos utilizados pelos professores de Educação Física, no desenvolvimento do trabalho docente, que permitem identificar se a prática, como *lócus* de formação e profissionalidade, pode produzir uma epistemologia da prática que subsidie o professor?

Parte-se da hipótese de que os saberes docentes, os saberes profissionais, que estão subjacentes à experiência do professor, no agir na urgência, no decidir na incerteza, são portadores de uma epistemologia da prática no trabalho docente.

1.2. A Hipótese do Estudo

Na década de 1920, nos EUA, Dewey (1959, p. 13) destacou a importância do pensamento reflexivo, sendo retomado na década de 1980 por Donald Schön (1983, 1987, 1992). Porém, Zeichner (1993) assinalou que muito do que foi dito por Dewey continua atual, já que grande parte de seus estudos foi dirigida aos professores, defendendo o ensino pela ação e não pela instrução.

Dewey (1959) foi um dos principais formuladores deste novo ideal pedagógico, defendendo o ensino pela ação (*learning by doing*), já que este continuamente reconstruía as experiências concretas e produtivas de cada um. Para o autor, a educação era vista como um processo, e não como um produto, não tendo um fim a ser atingido, pois a educação seria o processo de viver, estando em constante melhoria fundamentada por três princípios: iniciativa, originalidade e

cooperação. Desse modo, pretendia-se alcançar a potencialidade dos indivíduos, impulsionando-os a uma nova ordem social.

O autor defendeu a reflexão como “um processo no qual consideramos ativa, persistente e cuidadosamente uma experiência, crença ou conhecimento” (p. 18), levando-o à conclusão de que o ensino tradicional, baseado na superioridade do professor, acabava por excluir os interesses dos alunos pelo ensino. A escola deveria preparar os alunos para a vida, possibilitando o aprendizado através da troca de experiências e resolução dos problemas que encontrarão no ambiente em que vivem. Desse modo, muitas de suas ideias foram adotadas por outros autores, como Schön (1992), Zeichner (1993), García (1992) e Nóvoa (1992), entre outros, que as assumiram como uma possibilidade de mudança no trabalho do professor.

No livro “The Reflective Practitioner: How professionals think in action”, Donald Schön (1983) aponta três ideias centrais para a compreensão de sua proposta: a primeira, na qual a ação constitui o *lócus* privilegiado para toda profissão, sendo que esta deveria se constituir no elemento central das formações universitárias, em contraposição aos modelos de formação da época em que se preconizava uma instrumental e aplicacionista formação dos profissionais; a segunda, para uma perspectiva heurística e metodológica na qual, por meio de diversos estudos, se conclui que, para compreender a atividade profissional, era necessário estudar a prática profissional; e a terceira, na qual se realça um avanço científico, ao apontar para as dimensões cognitivas da atividade profissional, pois ela necessita de uma inteligência profissional em ação durante a ação.

Em seus estudos, criticou a educação profissionalizante, baseada no racionalismo técnico, valorizando a experiência e a reflexão na experiência. Mas, além disso, conseguiu evidenciar que os problemas da prática têm se apresentado na forma “de estruturas caóticas e indeterminadas”, sendo “essas zonas indeterminadas da prática: a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores” que “escapam aos cânones da racionalidade técnica” (SCHÖN, 1987, p.16-17). Propôs, com base na proposta de Dewey, uma reforma no processo de formação dos profissionais (SCHÖN, 1992). Para ele, esta não deveria mais ocorrer nos moldes de um currículo normativo, onde o estágio aparece no último momento, supondo a aplicação dos conhecimentos técnicos-profissionais pelos alunos, mas que passasse a valorizar a experiência e a reflexão na experiência (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

A solução encontrada foi uma formação baseada na epistemologia da prática, ou seja, na construção do conhecimento através da reflexão, do aprender fazendo, abarcando (SCHÖN, 1993):

O “conhecimento na ação”, que se refere ao conhecimento do saber fazer de maneira espontânea, pois não somos capazes de explicitar verbalmente esse conhecimento, ou seja, conhecemos as atividades que exercemos, mas somos incapazes de falar sobre elas. Entre essas atividades, podemos destacar atividades complexas, como caminhar, andar de bicicleta ou fazer malabarismos, as quais conseguimos executar, mas não expressá-las verbalmente (SCHÖN, 1983).

A “reflexão na ação”, como uma reflexão que ocorre simultaneamente à ação, o profissional executa sua ação e reflete, adequando seu modo de agir à necessidade da situação. Essa forma de reflexão caracteriza-se pelos pensamentos do professor, levando-o a improvisar, a tomar atitudes no momento em que está atuando em sala de aula e a fazer novas construções, num processo que ele denomina de diálogo com a situação (SCHÖN, 1983).

A “reflexão sobre a ação”, como uma reflexão que ocorre em momentos posteriores às ações do professor, retrospectivamente, permitindo ao mesmo perceber melhor o que se passou durante a ação, possibilitando-o reorganizá-la. Aqui a presença do registro colaboraria para a prática da reflexão, facilitando a compreensão e reconstrução da sua prática, assim como a tomada de consciência do que aconteceu (SCHÖN, 1983).

A “reflexão sobre a reflexão na ação”, que ocorre na forma de uma descrição verbal da reflexão na ação, possibilitando uma nova compreensão do problema e a possível tomada de novas decisões.

Schön (1983), ao apontar para essas premissas, evidenciava as categorias que estavam presentes no discurso científico e político internacional sobre ensino, formação de professores e profissão docente, como: prático reflexivo, prática reflexiva, reflexão, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, construção de problema, aprendizagem pela ação, entre outras categorias.

Porém, fazendo um balanço da proposta de Donald Schön, Maurice Tardif, Cecilia Borges e Annie Malo (2012, p. 8), no livro “Le virage réflexif en Education: où en sommes-nous 30 ans après Schön?”, falam sobre a virada reflexiva na educação, considerando que “há um momento antes de Schön e um depois de Schön”. Antes de Schön, o docente não era considerado “como um profissional dotado de um

pensamento complexo e de uma atividade autônoma” (p. 9), mas depois passaram a expressar “a importância do pensamento do professor, seus saberes, seu julgamento e suas decisões na ação” (p. 9). De modo que a sua “obra promoveu rupturas em relação ao que existia até então, sobretudo ao ressaltar que a reflexão, como uma competência desenvolvida, facilita uma constante melhora na atuação do docente em sala de aula” (DAMASO, 2013, p. 690).

Tardif, Borges e Malo (2012, p. 11) chamam a atenção também para o fato de que essa virada reflexiva “enobrece a profissão docente”, em função de o profissional docente parar de se enxergar como um artesão, um mero técnico ou funcionário, bem como “o prático reflexivo deixa de ser um conceito”, tornando-se “então uma categoria política e institucional que reestrutura as instituições, os programas, as práticas e os dispositivos de formação até o ensino”.

Embora haja essa compreensão, os autores também reconhecem que ela se propagou de maneira diluída e fragmentada ao longo destes últimos 30 anos, podendo se tornar um simples “*slogan* político”, lembrando que ele também engloba um “*slogan* pedagógico”, na medida em que o reducionismo do pensamento de Schön “levou a uma valorização da prática em detrimento do adensamento teórico”; “legitimou a formação contínua do docente como treinamento” e, “finalmente, camuflou a precarização do trabalho docente ao aceitar a substituição do docente pelo monitor e/ou instrutor” (TARDIF; BORGES; MALO, 2012, p. 17). De modo que esse balanço suscita “a necessidade de se confrontarem os limites científicos, profissionais e educativos oriundos das diversas potencialidades intelectuais e práticas que decorrerem dessa virada reflexiva” (DAMASO, 2013, p. 694).

Em outro estudo sobre a prática dos professores, Sarti (2008, p. 52) chama a atenção para o fato de que, diferentemente do universo acadêmico, que valoriza a dimensão discursiva de suas construções, “os professores costumam aproximar-se de assuntos educacionais a partir de uma ótica que lhes é característica, pautada por um ponto de vista centrado na vida da escola e na pertinência de suas ações para o contexto específico de sua atuação”, dando ênfase a uma coerência pragmática.

Tardif (2012, p. 65), por sua vez, assinalou também que, se os saberes dos professores possuem certa coerência, esta não é uma coerência teórica ou conceitual, mas pragmática e biográfica, pois, da mesma forma que o artesão, que

possui diferentes ferramentas e as guarda numa caixa para quando precisar, o professor faz o mesmo.

A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho.

Desse modo, continua o autor, o agir do professor se baseia em vários tipos de juízos práticos (valores morais; normas sociais; tradições escolares, pedagógicas e profissionais) que servem para orientar o seu trabalho e estruturar a sua atividade profissional, tendo como orientação a sua “experiência vivida”, constitutivos dos saberes-na-ação. Portanto, passa-se a rever a própria trajetória escolar e as experiências profissionais, no sentido de se entender por que se fazem determinadas coisas e outras não.

Nesse processo, buscando descobrir os elementos que podem fundamentar ou emergir da prática, enquanto *lócus* de formação, mas também de produções de ações pedagógicas alicerçadas em saberes, elucidaram-se as seguintes questões:

O que o professor de Educação Física leva em consideração na hora de elaborar o seu plano de aula ou plano de trabalho? Como ele organiza o seu plano de aula? O plano de aula pode nos dar subsídios para uma epistemologia dessa prática?

As experiências provenientes do processo de socialização profissional podem contribuir para a construção de um corpo de conhecimentos que auxiliam na prática pedagógica da sala de aula?

Como os professores refletem sobre aquilo que fazem ao descrever um plano de aula, as suas experiências ou proporem uma atividade? Qual é a sua fonte de conhecimento? Eles têm compreensão desse processo em termos de fundamentação?

No exercício da profissão docente, como se desenvolve a profissionalidade? Os professores têm consciência de que a prática profissional é perpassada por códigos de comportamento? O que significa para os participantes ser professor?

Estas questões, entre outras, que balizam este trabalho, trazem muitos desafios na busca de respostas, levando a uma atenção maior na proposição dos objetivos, como segue abaixo.

1.3. Objetivos

Tardif (2000, p. 64) aponta que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”. Desses saberes, merece uma atenção particular os saberes da experiência, por serem os únicos produzidos pelo professor e serem adquiridos ao longo dessa trajetória, pois “brotam da experiência e são por ela validados”. São “saberes específicos, baseados no cotidiano e no conhecimento do meio e são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 1991, p. 220).

Desse modo, como objetivo geral se buscará compreender como o trabalho dos professores pode contribuir para uma epistemologia da prática profissional na Educação Física escolar.

Especificamente, entende-se que, na prática pedagógica dos professores, eles se utilizam, em grande medida, dos saberes da experiência, dos saberes específicos que se fundam nos saberes cotidianos e no conhecimento do meio, pois a principal característica de um profissional é a de “não se desorientar face ao menor imprevisto ou à menor variação”. Isto pressupõe instrumentos de análise, mas também atitudes que só se desenvolvem à medida que se vai adquirindo experiência (PERRENOUD, 1993, p. 151).

O que significa dizer que os saberes da experiência formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática, constituindo a cultura docente em ação. Nessa direção, como objetivos específicos, visando encontrar os elementos que podem caracterizar a prática profissional como *lócus* de produção de saberes e formação, se buscará:

- a) Analisar fontes bibliográficas específicas acerca do conceito de epistemologia da prática profissional;
- b) Investigar como a experiência didático-pedagógica contribui para se pensar a prática como *lócus* de formação na Educação Física escolar;
- c) Identificar os saberes que fundamentam a prática docente nas representações dos professores;

- d) Analisar em que medida o trabalho docente (fatores, determinantes, exigências, condições, entre outros) influencia na construção de epistemologia da prática profissional na Educação Física escolar.

Como caminho a ser trilhado, escolheu-se como procedimento teórico-metodológico o estudo descritivo e leituras bibliográficas para o conhecimento de estudos e pesquisas realizadas na área, assim como para poder discutir as tensões, os conflitos ou as perspectivas que engendram esse processo.

1.4. Justificativa

Nas últimas décadas do século XX, a profissão docente sofreu um grande embate sobre a sua identidade, profissionalização, corpo de saberes, lugar de formação, entre outros questionamentos, podendo-se organizar esse período sob a denominação das reformas internacionais e reformas nacionais.

As reformas internacionais em curso têm a mesma configuração, uma vez que estão configuradas nas mesmas bases: “tornar a educação um dos motores do crescimento econômico, precisando aproximá-la do modelo empresarial, a fim de que ela corresponda à lógica do mercado” (MAUÉS, 2003, p. 118). O que significa dizer que elas são geridas por uma perspectiva burocrática e gerencial (NÓVOA, 2012). Assim, ao se pensar na concepção de formação de professor que se vai adotar, é preciso levar em consideração essa realidade.

Para Goodson (2008, p. 211), o profissionalismo dos professores está cada vez mais “constrangido por directivas e decretos governamentais, em relação a questões que vão desde a avaliação dos alunos até a prestação de contas e à definição do currículo”. Acrescenta-se: “parece que o ensino está a assumir uma natureza técnica”.

Os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são a “universitarização” /profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação à distância e a pedagogia das competências. As reformas em curso têm, de modo geral, contemplado tais aspectos. Destaque-se, porém, que existe uma relação entre as escolhas teóricas de abordagem dessas categorias e o grau de autonomia que assume o Estado-Nação que vai realizar a reforma, ou seja, não são deixados de lado os aspectos políticos e econômicos que influenciam

diretamente as escolhas e decisões no mundo da educação. (MAUÉS, 2003, p. 99).

Diante desse quadro, entende-se que a cultura profissional pode trazer subjacentes a ela todas as outras iniciativas de formação, levando-nos a ver a prática profissional sob a ótica da profissionalização e do profissionalismo, bem como da ótica da standardização (GOODSON, 2008; FORMOSINHO, 2009; LESSARD, 2010), entendendo que tanto a universidade como a escola, como espaços de formação, são engendrados por este processo.

Goodson (2008) coloca que a distinção entre profissionalização e profissionalismo está no fato de que o projeto de profissionalização “visa à promoção dos interesses materiais e ideais de um grupo ocupacional” (p. 210), no caso o grupo de professores, enquanto que o profissionalismo preocupa-se mais com “a definição intrincada da acção ocupacional e do seu carácter – neste caso, a prática e a profissão de ensinar” (p. 210). Dessa forma, dependendo da situação, “os professores podem erguer o seu profissionalismo contra as forças de reestruturação, se estas agirem contra os seus propósitos profissionais e morais” (p. 210). Da mesma forma que podem lutar contra isso, “trabalhando a favor de um novo profissionalismo moral” (p. 210), bem como definindo as suas características. Portanto, de um lado estão a profissionalização e o profissionalismo, e de outro se encontram a standardização e os padrões profissionais. Assim, essa possibilidade de visualização territorial ajuda a entender melhor como a Pedagogia Burocrática e Empresarial está instalada dentro desse processo, gerando também um novo tipo de formação profissional.

O Movimento de Profissionalização do Ensino nasceu nos EUA, tendo como quadro a crise na Educação Norte-Americana, levando um grupo de 50 reitores e diretores acadêmicos de grandes universidades de pesquisa, representando cada um seu estado, a se reunirem e criarem “The Holmes Group” (THG) no ano de 1983. Em 1986, o THG apresentou o relatório intitulado “Tomorrow’s Teachers”, do qual serão apresentadas as principais ideias dessa proposição (HOLMES GROUP, 1986, p. 3).

Como proposta, foi pensado, a partir de uma análise crítica sobre a formação, que os formadores de professores deveriam fazer a sua pós-graduação em instituições com programas exemplares de formação de professores. Da mesma

forma que foi proposta uma associação de instituições que educariam esses formadores de professores – The Holmes Group.

Inicialmente partiram do objetivo de encontrar maneiras para melhorar os programas de formação de professores nas universidades, incluindo as suas próprias, pois precisavam fornecer orientações acerca do ensino, assim como sentiam a necessidade de esclarecer o próprio pensamento sobre essas questões, para poderem exercer uma liderança responsável nesse período de crise (HOLMES GROUP, 1986).

Do diagnóstico das reuniões efetuadas, elaboraram um plano de trabalho comum e um amplo esboço de compromissos para a ação, tendo como perspectiva futura que padrões emergentes serviriam como base para o credenciamento de universidades de pesquisa que preparam a carreira profissional dos professores. Como base dessa compreensão, o grupo partia do diagnóstico de que a formação de professores tem sido intelectualmente fraca, incentivando pessoas inadequadamente preparadas a entrar na profissão. Porém, a docência carrega uma grande responsabilidade, mas com remuneração modesta. Desse modo, bons professores precisariam ser capacitados e ter oportunidades para usar esse conhecimento em favor da melhoria de sua profissão, ou para ajudar os colegas.

A associação se organizou em torno de dois objetivos: a reforma da formação de professores e a reforma da profissão docente, reconhecendo nesse processo a figura do professor como a única esperança para a reforma educacional, mas também o alvo da maioria das críticas (HOLMES GROUP, 1986, p. 3). Portanto, o ensino precisava ser aperfeiçoado, os planos para o aperfeiçoamento do ensino também precisavam ser aperfeiçoados, assim como grupo reconhecia que as suas próprias faculdades eram parte do problema. Era necessário que a Universidade se juntasse à Escola para mudar a profissão docente, concebendo a instituição escolar como o lugar onde os professores aprendem, pois os alunos precisam de escolas nas quais os professores podem aprender, investigar e melhorar a prática profissional, reflexivamente. Dessa forma, o grupo tinha como principal objetivo estabelecer um programa de ações para as escolas e as universidades dos Estados Unidos, no que diz respeito à formação de professores e à profissão docente.

Entre outros objetivos buscava:

1. Promover uma formação de professores intelectualmente mais sólida. Os professores devem ter um ótimo domínio dos conteúdos acadêmicos e das habilidades para ensiná-los.
2. Reconhecer diferenças no saber, habilidade e compromisso docentes. Distinção entre professores aprendizes, membros competentes da profissão e líderes profissionais de alto nível.
3. Criar padrões de entrada para a profissão. Não permitir, na docência, pessoas que passaram em testes simples.
4. Conectar as próprias instituições do Grupo às escolas. A escola deve tornar-se um lugar onde professores e pesquisadores podem informar-se sobre a prática e melhorá-la.
5. Tornar as escolas melhores lugares para os professores trabalhar e aprender, o que exige: menos burocracia, mais autonomia profissional (HOLMES GROUP, 1986, p. 4).

Tais objetivos buscavam fazer com que o ensino de professores fosse melhorado nas universidades e que as escolas fossem locais de aprendizagem não somente para as crianças, mas, também, para os professores.

No que diz respeito à formação desses professores, na visão do THG, seria preciso vencer o desafio de que a graduação, na abrangência dos diversos conteúdos trabalhados sem profundidade, em pouco tempo fosse modificada. Para essa mudança, estabelecia o cumprimento de três passos:

- ✓ Rever, fortemente, o currículo da graduação, para que os futuros professores possam estudar assuntos que irão ensinar como instrutores, tendo compreensão de seu material pedagógico.
- ✓ Organizar os cursos de Pós-Graduação e graduação de modo que estes sejam articulados, pois, se os professores precisam conhecer bem determinado conteúdo, ele tem que ser ensinado bem. Para se tornar um bom professor, é preciso ter uma boa pedagogia e cursar um bom curso (de graduação), para aprender a estrutura dos conteúdos que irá ensinar.
- ✓ Elaborar programas coerentes para as escolas e departamentos de educação que apoiem os estudos avançados em pedagogia necessários para se formar profissionais sólidos. Em outras palavras, programas elaborados pela universidade que sejam viáveis de serem aplicados nas escolas, para que sejam efetivos (HOLMES GROUP, 1986, p. 14-19).

Como último passo, foi proposto um plano de carreira composto por três categorias: instrutores novatos, professores profissionais e profissionais de carreira.

O primeiro degrau seria ocupado pelos professores aprendizes, chamados de Instrutores, com uma entrada flexível na profissão. O trabalho como Instrutor ofereceria às pessoas talentosas a oportunidade para um serviço e uma aprendizagem, dando-lhes a chance de um trabalho no qual estão incertos.

Eles são, em linhas gerais, os professores que estão em início de carreira. Têm qualificação para ensinar, mas o seu trabalho precisa ser supervisionado e orientado pelos Profissionais de Carreira. O trabalho dos instrutores novatos duraria apenas alguns anos, e os critérios para a entrada no ensino são mais flexíveis. Porém, é necessário que esse profissional tenha tido um bom desempenho na graduação e que tenha sido aprovado em um exame de admissão.

Para essa classe de professores, são aceitos profissionais de outras áreas que queiram vivenciar a experiência no ensino. Quanto à licença para exercer a docência como instrutores, a mesma tem validade de cinco anos, não podendo ser renovada (HOLMES GROUP, 1986, p. 10).

No segundo degrau se encontram os Professores Profissionais, pessoas que provaram a sua competência no trabalho, em rigorosos exames de qualificação profissional e na própria educação. Como perfil, a força da carreira viria desse segmento, considerando que seriam aprovadas somente as pessoas brilhantes e altamente qualificadas. Desse investimento em professores que poderiam continuar a aprender uns com os outros e com os Profissionais de Carreira, espera-se que aqueles que estiverem dispostos a investir em sua trajetória profissional possam chegar à categoria de Profissional de Carreira.

Os profissionais que assumem um cargo nessa categoria são considerados pessoas brilhantes e altamente qualificadas. Com relação à licença para atuar nesse nível profissional, esta não possui uma validade, mas o docente, para recebê-la, deve possuir mestrado em sua área de atuação, comprovação de experiência em sala de aula, além de ter sido submetido a um exame de conhecimentos específicos (HOLMES GROUP, 1986, p. 11-12).

O terceiro degrau foi reservado para a categoria dos Profissionais de Carreira, constituindo-se num grupo pequeno e especial, pois ocuparia proporcionalmente um quinto de todos os professores. São professores de alto nível de instrução, capazes de utilizar a prática pedagógica para ensinar outros professores a trabalhar, bem como para ensinar crianças com comprovada expertise pedagógica. Esta classe de professores tem como pré-requisitos estar no topo de seu campo de trabalho; ter

demonstrado excelência no ensino e dado continuidade a sua formação acadêmica (mestrado, doutorado), sem esta ser um pré-requisito. Nessa direção, aponta-se também que esses professores poderiam se tornar especialistas em determinadas áreas, como: currículo, avaliação, gestão escolar, como ocorre na medicina. Entretanto, para obter a licença e atuar nesse nível profissional, o docente deve comprovar que permanece em estudo continuamente, mantendo realizações no âmbito profissional relevantes e ser um formador de professores em potencial (HOLMES GROUP, 1986, p. 12-13).

Desse modo, observa-se que esse plano de carreira se baseia nos pontos significativos das Universidades de Pesquisa, exigindo uma extensa pesquisa e desenvolvimento, destinados a melhorar a formação dos graduandos. Porém, o foco privilegiado está na avaliação da competência profissional e nos problemas da formação de professores, a mais alta prioridade para as universidades na solução desses problemas.

A partir da proposição do Holmes Group (1986), observa-se o encaminhamento de um tipo de profissionalização em que a ideia de profissão é vista como um método de controle do próprio trabalho, como pode ser visto nas três categorias que foram apresentadas acerca do desenvolvimento profissional. Cabe ressaltar que essa compreensão é diferente da proposta funcionalista de profissão e profissionalização, na qual o mercado é livre, explorando-se a máxima de que é pela quantidade que se tira a qualidade.

No âmbito da profissionalização do ensino, outro país que chama a atenção na passagem dos anos 1980 para a década de 1990 é o Chile, redefinindo as condições de trabalho dos professores com a criação do Estatuto dos Profissionais da Educação.

Porém, o Chile abarcará de forma irrestrita a reforma neoliberal, privatizando a universidade e interferindo na carreira docente. Assim, fica claro que, quando se fala de profissionalização, se poderá ter mais de uma tipologia, indo da livre concorrência de mercado até o controle do próprio trabalho (FREIDSON, 1998). Neste estudo, nós defendemos a perspectiva de profissão como o controle do próprio trabalho, diferentemente de quem defende a profissão enquanto expressão do livre mercado. Não acreditamos que pelo excesso de oferta de mão de obra se tira a qualidade.

No caso do Chile, trata-se de um programa de:

regulamentação nacional das condições de trabalho comuns para todos os municípios; jornadas de trabalho com horas de aula (75%) e horas de atividades (25%); regime de férias; sistema de habilitação e qualificação dos professores; normas comuns de remuneração e uma carreira com incentivos salariais; remuneração básica mínima nacional, mais um conjunto de benefícios adicionais baseados na: experiência; aperfeiçoamento e atualização; exercício da docência em condições difíceis; desempenho de função diretiva; garantia de remuneração básica e de gratificação por desempenho em condições especiais de trabalho para os docentes das escolas privadas subvencionadas (BECA, 2007, p. 34).

Posteriormente foram criadas algumas gratificações de desempenho que visavam melhorar as remunerações dos docentes, sendo elas no incentivo coletivo a professores de escolas que apresentassem melhor rendimento escolar dos alunos; conhecimento demonstrado em avaliação individual; desempenho como professor formador de professores; desempenho de função diretiva; desempenho individual, segundo resultado obtido em avaliação docente (BECA, 2007, p. 34).

Depois da criação desse estatuto, o Ministério da Educação e o Colégio de Professores criaram “um acordo em torno de um conjunto de critérios para avaliação, denominado, Marco para la Buena Enseñanza MBE (REPUBLICA DO CHILE, 2003) que descreve o que os professores devem saber e serem capazes de fazer no exercício profissional” (BECA, 2007, p. 35), na forma de três perguntas básicas:

O que é necessário saber?

O que é necessário saber fazer?

Quão bem se deve fazer? ou Quão bem se está fazendo?

Para responder a essas questões, foram estabelecidos quatro domínios baseados em diferentes critérios, como: (a) preparação do ensino; (b) criação de um ambiente propício para a aprendizagem; (c) ensino para a aprendizagem de todos os estudantes; e (d) responsabilidades profissionais.

A figura a seguir ilustra o que foi colocado.

Figura 1 – OS QUATRO DOMÍNIOS DO MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA



Fonte: República do Chile (2003, p. 8).

Os critérios estabelecidos para que o docente atinja cada um dos domínios será apresentado nos quatro eixos: preparação do ensino; criação de um ambiente propício para a aprendizagem; ensino para a aprendizagem de todos os estudantes; responsabilidades profissionais.

Na **preparação do ensino**, o MBE (REPUBLICA DO CHILE, 2003, p.11) propõe dominar os conteúdos das disciplinas que se ensinam e o currículo nacional; conhecer as características, conhecimentos e experiências de seus estudantes; dominar a didática das disciplinas que se ensinam; organizar os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo e as particularidades dos seus alunos; utilizar estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem, com a disciplina que se ensina, com o currículo nacional e permitir que todos os alunos demonstrem o que aprenderam.

Com relação à **criação de um ambiente propício para a aprendizagem**, propõe-se estabelecer um clima de aceitação, equidade, confiança, solidariedade e respeito; manifestar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos; estabelecer e manter normas consistentes de convivência na aula; estabelecer um ambiente organizado de

trabalho e dispor de espaços e recursos em função da aprendizagem (REPUBLICA DO CHILE, 2003, p. 11).

Já o **ensino para a aprendizagem de todos os estudantes** tem como encaminhamento comunicar de forma clara e precisa os objetivos de aprendizagem; utilizar-se de estratégias de ensino desafiantes, coerentes e significativas para os estudantes; tratar o conteúdo da classe com rigor conceitual, porém, de modo que seja compreensivo para os estudantes; otimizar o tempo disponível para o ensino; promover o desenvolvimento do pensamento; avaliar e monitorar o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes (REPUBLICA DO CHILE, 2003, p. 11).

Em termos de **responsabilidades profissionais**, a proposta tem como meta refletir sistematicamente sobre a sua prática; construir relações profissionais e de equipe com seus pares; assumir responsabilidades na orientação de seus alunos; propiciar relações de colaboração e respeito com os pais e encarregados de educação; utilizar informações atualizadas sobre a sua profissão, o sistema educativo e as políticas vigentes (REPUBLICA DO CHILE, 2003, p. 11).

No geral, a partir do que foi estabelecido em termos dos domínios e critérios, é realizada a manutenção do sistema educacional chileno a partir das avaliações de desempenho. Nesta avaliação dos docentes, os instrumentos utilizados são o portfólio do professor (60%), a entrevista do avaliador par (20%), referência de terceiros (10%) e autoavaliação (10%).

Os docentes que obtiverem um resultado básico ou insatisfatório na avaliação devem participar dos Planos de Superação Profissional (PSP), que são cursos de capacitação com caráter formativo, visando sanar as dificuldades apresentadas por esses professores. Caso um mesmo professor obtenha o resultado básico ou insatisfatório em duas avaliações seguidas, o mesmo é afastado do cargo por um ano para realizar o PSP. Se na terceira avaliação consecutiva o professor obtiver os mesmos resultados, este será excluído do quadro docente do país (BECA, 2007).

Como se pode observar, valoriza-se o desenvolvimento de uma Cultura Profissional, envolvendo os domínios do ensino e aprendizagem (preparação do ensino, criação de um ambiente propício para a aprendizagem, ensino para a aprendizagem de todos os estudantes, responsabilidades profissionais), assim como o desenvolvimento de uma Pedagógica Burocrática e Empresarial (gratificações de desempenho para a melhora do rendimento escolar dos alunos, conhecimento

demonstrado em avaliação individual, desempenho como professor formador de professores, desempenho de função diretiva, desempenho individual segundo resultado obtido em avaliação docente).

Na continuidade dos estudos sobre a profissionalização do ensino, Torrecilla (2007) apresentou uma pesquisa realizada em 50 países⁵ da América e da Europa no período 2003-2004, a respeito da carreira docente. O autor constatou que, na maioria dos países estudados, para se conseguir uma educação de qualidade, era necessário ter docentes de qualidade, sendo isso possível através da implantação da carreira e avaliação docente.

Em seus estudos, o autor organizou a carreira docente em quatro aspectos: acesso à carreira; sistema de promoção horizontal; sistema de promoção vertical; aposentadoria.

No primeiro aspecto, coloca-se que esse acesso pode ser descentralizado, cabendo à escola ser a responsável pela seleção e contratação de professores; ou centralizado, sendo a seleção e contratação realizadas pela autoridade central ou intermediária. A esse respeito, Torrecilla (2007, p. 22) ressaltou que em ambos os modelos “a qualidade docente está diretamente vinculada à qualidade do ensino”. Por isso o acesso à carreira “deve contar com um sistema de seleção capaz de escolher os melhores, e que a carreira deve proporcionar a satisfação e a motivação do professor ao longo da sua vida funcional” (p. 22).

Nesse processo, os instrumentos mais utilizados para tal seleção foram provas, concursos de méritos e concursos de livre seleção, sendo que os mais utilizados pelos países estudados foram as provas associadas aos concursos de méritos.

Com relação ao segundo aspecto, **sistema de promoção horizontal**, o autor assinala que o professor recebe um incremento salarial baseado no desempenho de seu exercício profissional, sem nenhuma alteração de sua função. O sistema de promoção horizontal de docentes é baseado, de um modo geral, em cinco

⁵ **América:** Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Estados Unidos (Califórnia e Carolina do Norte), Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. **Europa:** Alemanha, Áustria, Bélgica (C. Francófona, C. Flamengo e C. Valona), Chipre, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Estônia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda do Norte e Escócia), República Checa, Romênia e Suécia (TORRECILLA, 2007, p. 26).

categorias: tempo de serviço, formação adicional, avaliação de desempenho, condições especiais e responsabilidades especiais.

Nessa direção, o terceiro aspecto, **sistema de promoção vertical**, “caracteriza-se como uma escala hierarquizada de funções de magistério, as quais o docente pode acessar, assumindo funções de coordenação, supervisão ou direção, associadas a um determinado incremento salarial” (TORRECILLA, 2007, p. 23). Porém, para assumir alguns desses cargos, os candidatos precisam ter como pré-requisitos tempo de serviço mínimo, título ou formação específica, resultado satisfatório na avaliação de desempenho e determinada posição no sistema de promoção horizontal. Na análise desses critérios, podem ser incorporados também, na maioria das vezes, submissão a provas, concurso de méritos, seleção democrática e/ou sistema livre.

Como quarto aspecto entra o processo de **aposentadoria**, atrelado ao tempo de serviço e/ou idade.

Outro aspecto evidenciado no trabalho de Torrecilla (2007) foi a avaliação docente, mas que não mereceu um tratamento diferenciado. Porém, a partir dela foi possível levantar aspectos importantes sobre a profissionalização docente, tendo como parâmetro diagnosticar o que envolve a qualidade do ensino e a qualidade dos docentes. Nessa perspectiva, o autor colocou que a avaliação docente tem dois objetivos:

- (i) melhorar e assegurar qualidade de ensino (função formativa); e (ii) utilizar as informações colhidas para classificar ou selecionar docentes e decidir sobre sua vida profissional, com repercussão em seu salário, promoção, ou até definição de seu futuro como docente (função somativa) (TORRECILLA, 2007, p. 23).

Entre os instrumentos mais utilizados para avaliar os professores, foram elencados a observação em sala de aula; entrevistas e/ou questionários realizados com os docentes; informações da direção e supervisão da escola; questionários realizados com os alunos e/ou pais; testes e provas padronizadas aos professores e/ou alunos; portfólio do professor; e instrumentos de autoavaliação. Da mesma forma, foi apontado que em alguns países o rendimento do professor, na avaliação docente, implica diretamente na sua permanência ou não no quadro de professores do país.

Como no tópico anterior, aqui também ficou evidenciada a presença de uma Pedagogia Burocrática e Empresarial (NÓVOA, 2012) na qual as reformas internacionais em cursos, com o devido cuidado de análise, trazem subjacentes a elas configurações semelhantes ou próximas, buscando na educação tanto o desenvolvimento humano como torná-la um dos motores do crescimento econômico na aproximação com o modelo empresarial (MAUÉS, 2003). Embora haja esta constatação de natureza técnica, Goodson (2008) aponta como saída pensar o profissionalismo, e aqui se poderia dizer a profissionalização do ensino, pautada em princípios de normas morais e éticas do ensino que visem ao bem-estar de todos os que pertencem a esse grupo ocupacional.

No Brasil, a profissionalização do ensino, na perspectiva que está sendo tratada, tem como marco a LDBEN 9394/96, ao propor a universitarização da formação para todos os professores que atuam ou vão atuar no campo educacional. Nessa direção, a formação de profissionais da educação envolve dois fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, fica a cargo dos sistemas de ensino, no Artigo 62, promover a valorização do profissional docente por meio do:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III - piso salarial profissional;
 - IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
 - V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 - VI - condições adequadas de trabalho.
- Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996, s/p).

Assim, esses critérios tiveram como objetivo assegurar ao profissional docente a possibilidade de estabelecer um plano de carreira na docência.

No âmbito da formação inicial, procurou-se dar uma identidade para os professores centrada na docência e em um corpo de conhecimentos. Os cursos de Licenciatura passaram a ser denominados de Formação de Professores da Educação Básica. Nessa direção, o Parecer CNE/CP 009/2001 contextualizou a

problemática da formação de professores e apontou para as diretrizes curriculares nacionais específicas para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a, p. 4). Entre os principais problemas apontados para mudança, foram assinalados:

(a) **Campo institucional** – segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica; submissão da proposta pedagógica à organização institucional; isolamento das escolas de formação; e distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica.

(b) **Campo curricular** – desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; tratamento inadequado dos conteúdos; falta de oportunidades para desenvolvimento cultural; tratamento restrito da atuação profissional; concepção restrita de prática; inadequação do tratamento da pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; e desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (BRASIL, 2001a).

Como alternativa a esse quadro, propuseram-se três princípios norteadores para uma reforma curricular dos cursos de formação de professores, cinco diretrizes para a formação de professores e seis diretrizes para organização da matriz curricular dos cursos de formação de professores.

(1) Princípios norteadores para a Reforma Curricular dos cursos de Formação de Professores:

Concepção de competência: é nuclear na orientação do curso de formação de professores, exigindo que o docente não tenha somente o domínio dos conhecimentos específicos para as ações pedagógicas, mas também a compreensão de todas as questões que envolvem o seu trabalho, **como a identificação e resolução de problemas, autonomia para tomar decisões**, além de ser responsável pelas decisões que toma.

- a) Coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor, sendo necessário **que o futuro professor encare as atitudes, os modelos didáticos e os modos de organização utilizados por seus professores de graduação como um modo de agir que ele pretende adotar, ou não, em sua prática pedagógica**, pois, geralmente, estas estratégias são vistas pelos estudantes como algo que está sendo apenas transmitido e não construído. Porém, os conteúdos específicos e até mesmo as estratégias de ensino devem ser úteis para o desenvolvimento do exercício profissional do futuro professor.
- b) A pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor: **o ensino da pesquisa no curso de formação de professores visa estimular o futuro professor a estar sempre buscando novas formas de ensino-aprendizagem**. Isto faz com que o professor, durante a sua prática pedagógica, consiga solucionar problemas, não só, de ensino-aprendizagem de seus alunos, mas, também, lhe dá maior presteza no momento de uma tomada de decisão tornando-o cada vez mais autônomo. (BRASIL, 2001a, grifos nossos).

(2) Diretrizes para a formação de professores:

- a) *Concepção, Desenvolvimento e Abrangência* – a formação deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica; o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por, e ir além, daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; e, a avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira.
- b) *Conhecimentos para o desenvolvimento profissional* – **cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino; e, conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência**.
- c) *Organização institucional da formação de professores* – a organização das escolas de formação deve se colocar a serviço do **desenvolvimento das competências** já explicitadas nestas diretrizes.
- d) *Competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica* – competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2001a, grifos nossos).

(3) Diretrizes para a organização da matriz curricular:

Com relação a essas diretrizes, foram estabelecidos seis eixos articuladores: dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; o que articula a formação comum e a formação específica; dos

conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; e das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2001a).

No mesmo ano em que foi redigido o Parecer CNE/CP 009/2001, o Parecer CNE/CP 028/2001 estabeleceu “a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2001b, p. 1). No que diz respeito à duração dos cursos de graduação em licenciatura, estes devem durar, no mínimo, três anos, sendo que cada ano deve ter 200 dias letivos. Quanto à carga horária desses cursos, estes deverão possuir, no mínimo, 2.800 horas, sendo 1.800 horas voltadas a atividades de ensino/aprendizagem; 200 horas voltadas para atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural; 400 horas voltadas para a prática como componente curricular; e 200 horas voltadas para o estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001b).

Nesse percurso, no ano de 2006 foi realizado o Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente⁶, promovido pelo CONSED, MEC e a “*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*” (UNESCO) no Rio de Janeiro. A partir desse seminário, foi elaborada a “Carta do Rio de Janeiro”, que tinha como objetivo:

Assumir a responsabilidade pela busca de soluções para os problemas estruturais e institucionais que travam o desenvolvimento educacional do país, visando criar as condições necessárias para efetiva valorização dos profissionais de educação e, como corolário, a promoção do ensino público com os padrões de qualidade e equidade demandados pela sociedade brasileira (BRASIL, 2007, p. 51).

Essa carta apresentou 13 propostas e recomendações com a finalidade de que seja construída uma política nacional de valorização dos profissionais da educação brasileira, contemplando:

1. A **questão dos educadores** deve ser tratada como tema de **política pública**;
2. A **profissionalização e valorização docente** devem apoiar-se numa concepção abrangente que compreenda: **formação inicial e**

⁶ Deste seminário foi elaborado um documento intitulado “O Desafio da Profissionalização docente no Brasil e na América Latina”, publicado pela “*edições UNESCO*” no ano de 2007.

continuada, remuneração, carreira, condições de trabalho e acompanhamento da saúde;

3. A política de valorização dos profissionais da educação deve ser concebida em consonância com o **regime de colaboração** e numa visão sistêmica;

4. O desenvolvimento da política de valorização dos profissionais da educação deve estar articulado ao processo de construção da gestão democrática, em todos os níveis do sistema educacional;

5. A **mobilização social** é indispensável para o **resgate do prestígio dos profissionais da educação e do valor do seu trabalho;**

6. A **construção da política de profissionalização dos educadores** deve envolver amplo debate nacional entre os vários atores governamentais e sociais;

7. O fortalecimento do **protagonismo dos profissionais da educação deve constituir-se elemento central das reformas educacionais** que visam à função social e a qualidade da escola pública, considerando o acúmulo da discussão realizada, para o avanço e a consolidação de compromissos;

8. **O diálogo e a integração entre as agências de formação dos profissionais da educação, particularmente as universidades públicas e os sistemas de ensino,** devem ser incentivados;

9. Os cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental devem enfatizar os conteúdos das áreas do conhecimento e o trabalho com a diversidade;

10. A busca de maior eficiência na gestão de recursos humanos deve considerar e enfrentar, entre outras, as seguintes questões: **definição de quadros segundo a especificidade da escola para alocação e aproveitamento dos profissionais da educação,** desvio de função, relação entre salário e gratificações na composição da remuneração, e **incentivos à participação dos profissionais da educação em programas de formação continuada;**

11. O equacionamento dos problemas de financiamento da educação, a efetivação do regime de colaboração e a implantação da gestão democrática dos sistemas de ensino devem ser vistos como condições necessárias para a valorização dos profissionais de educação;

12. A criação de **Centros de Formação Profissional** como espaço de formação continuada, pesquisa educacional, planejamento e outras atividades de desenvolvimento profissional, pode ser viabilizada por meio de parcerias;

13. A mobilização dos atores políticos e sociais é indispensável para garantir a aprovação imediata do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) e assegurar sua implantação a partir de janeiro de 2007 (BRASIL, 2007, p. 53, grifos nossos).

Nessa direção, chamam-nos a atenção os itens 2 (profissionalização e valorização docente: formação inicial e continuada, remuneração, carreira, condições de trabalho e acompanhamento da saúde), 5 (mobilização social: resgate do prestígio dos profissionais da educação e do valor do seu trabalho), 6 (política de profissionalização dos educadores), 7 (o protagonismo dos profissionais da

educação deve constituir-se no elemento central das reformas educacionais), 10 (incentivos à participação dos profissionais da educação em programas de formação continuada) e 12 (Centros de Formação Profissional: espaço de formação continuada, pesquisa educacional, planejamento e desenvolvimento profissional), por apontarem, de um lado, a perspectiva de se tentar instituir no meio da sociedade uma cultura de reconhecimento da educação e do trabalho docente, e, por outro, de tentar alavancar uma cultura profissional docente, com a criação de Centros de Formação Profissional (desenvolvidos a partir de parcerias), mas que também coloca na iniciativa pessoal (protagonismo) o motor das mudanças, apontando para a constituição de um profissional liberal do ensino.

Paralelo a isso, aponta-se para a tentativa de criação de uma carreira profissional digna, com o reconhecimento de que há necessidade de se trazer para dentro da profissão os profissionais e não apenas o profissionalismo organizacional, “pautado numa autoridade hierarquizada e burocrática, em procedimentos padronizados e critérios de sucesso operacionalizados pelos detentores do poder” (ESTRELA, 2013, p, 76), o que acaba por limitar a autonomia dos professores.

A criação de Centros de Formação Profissional pode ser uma ideia promissora, desde que as parcerias não caminhem na direção da privatização da formação. A esfera pública é um espaço que não pode ser dominado pela esfera privada, na análise de Arendt (1991), justamente por representar um lugar em que a ação pública ocorre visando preservar o espaço público.

Dando continuidade às políticas docentes de formação de professores, em 2014 foi promulgada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresentando o Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos 10 anos a partir da data de sua publicação. Entre seus artigos, parágrafos e incisos, chamam a atenção, no “Art. 2º - São diretrizes do PNE”, os itens “IV - melhoria da qualidade da educação”, “VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” e “IX - valorização dos (as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014, p. 1), por envolverem no anexo, entre as 19 metas e estratégias, a profissionalização do ensino, a expansão da pós-graduação *strictu sensu*, a especificidade da formação docente, chamar a atenção para as práticas de ensino e o estágio supervisionado, plano de carreira, o acompanhamento de professores iniciantes e a participação da comunidade na avaliação da escola e dos professores.

Cabe ressaltar que, embora o PNE aponte para uma possível valorização da carreira docente, com a expansão da pós-graduação *strictu sensu*, esse apontamento precisa ser analisado com cuidado, pois o mestrado e o doutorado dão margem para outra carreira e não para o magistério na Educação Básica. A pós-graduação *strictu sensu* tem como objetivo primeiro a produção de conhecimento e a formação de recursos humanos para a universidade; enquanto que o magistério na Educação Básica necessita de capacitação que auxilie os professores na leitura da realidade da escola, assim como que os forme para investigarem a sua prática e apresentarem resolução de problemas. É preciso ainda ressaltar que a carreira acadêmica valoriza a dimensão discursiva das teorias, constructos, tratados, enquanto que a carreira escolar enfatiza não a unidade teórica dos conhecimentos, mas a coerência pragmática do ensino, em função de serem diferentes os objetivos educacionais a serem atingidos.

A carreira do magistério necessita de um estímulo no quadro da trajetória profissional docente, que reconheça e valorize os professores do terreno que apresentam uma *expertise*. Assim, não basta o incentivo aos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, se eles tendem a apontar para outro tipo de carreira.

De modo que merecem destaque as seguintes metas e estratégias:

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Estratégias:

14.1) expandir o financiamento da **pós-graduação stricto sensu** por meio das agências oficiais de fomento;

14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;

(...)

14.4) expandir a **oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu**, utilizando inclusive metodologias, **recursos e tecnologias de educação à distância**;

(...)

14.6) ampliar a oferta de programas de **pós-graduação stricto sensu**, especialmente os de **doutorado**, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;

(...)

14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a **internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras**, incentivando a **atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa**;

(...)

14.12) ampliar o investimento na **formação de doutores** de modo a atingir a proporção de quatro (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes (BRASIL, 2014, p. 6, grifos nossos).

Esta meta, no conjunto de suas estratégias, chama a atenção para a expansão da pós-graduação em cursos de doutorado, como formação de recursos humanos que pode contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores, assim como da sua internacionalização e dos grupos de pesquisas. Tal meta, em conjunto com a meta 16, visa fortalecer também os mestrados profissionais, não ignorando os mestrados acadêmicos, não explicitados no texto da lei, mas que estão surgindo nas áreas específicas de conhecimento.

Meta 16: formar, **em nível de pós-graduação, 50%** (cinquenta por cento) **dos professores da educação básica**, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica **formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

(...)

16.5) ampliar a oferta de **bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica** (BRASIL, 2014, p. 7, grifos nossos).

Assim, observa-se em curso um processo de profissionalização profissional na tentativa de se mudar o status dos professores no campo do conhecimento. Este processo inclui também a revisão dos cursos de licenciatura, considerando a formação geral, a formação na área do saber e na didática específica e na incorporação das tecnologias de informação e comunicação.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, **política nacional de formação dos profissionais da educação** de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam **formação específica de nível superior**, obtida em **curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam**.

Estratégias:

(...)

15.6) promover a **reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica**, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em **formação geral, formação na área do saber e didática específica e**

incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

(...)

15.8) valorizar as **práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação**, visando ao trabalho sistemático de **articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica**;

(...)

15.13) desenvolver **modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática**, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de **cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes**. (BRASIL, 2014, p. 6-7, grifos nossos).

Nessa direção, não deixa de chamar a atenção a valorização ou destaque dado às práticas de ensino e aos estágios nos cursos de formação, bem como a perspectiva de modelos de formação que valorizem a experiência prática de profissionais experientes. No primeiro reconhece-se que as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação são um ponto de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica, mas não se vai além disso, no reconhecimento da prática, e da escola, enquanto lugares de formação e que, portanto, exigem profissionais experientes que tenham uma formação específica para esta função. Com relação ao segundo apontamento, entende-se que este reconhecimento é importante, mas ele deve vir acompanhado de uma ressignificação das experiências dos professores, e não para aligeirar o processo de formação continuada ou em serviço.

Com relação ao plano de carreira, no processo de valorização profissional, entende-se que o mesmo é oportuno, mas deveria vir acompanhado de uma proposta mais concreta, que fosse além da equiparação salarial.

Meta 17: valorizar os (as) **profissionais do magistério das redes públicas de educação básica** de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE – p.7.

Estratégias:

(...)

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, **planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica**, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da

jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (BRASIL, 2014, p. 7, grifos nossos).

Há avanços na preocupação de se estabelecer um estágio probatório para o professor iniciante, assim como de ele ser supervisionado por uma equipe de profissionais experientes, com direito à oferta de cursos de aperfeiçoamento profissional na área de atuação, mas a proposta é vaga.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a **existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino** e, **para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública**, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Estratégias:

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, **acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes**, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o **estágio probatório** e oferecer, durante esse período, **curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;**

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, **prova nacional** para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, **na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;**

18.4) prever, nos **planos de Carreira dos profissionais da educação** dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, **licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional**, inclusive em nível de **pós-graduação stricto sensu** (BRASIL, 2014, p. 7, grifos nossos).

Porém, é bem-vinda a possibilidade de os professores poderem se qualificar com licenças remuneradas. Nesse contexto, não deixa de ser relevante a criação de critérios técnicos de mérito e desempenho e consulta pública à comunidade escolar na avaliação de professores e na nomeação de diretores de escola. Da mesma forma, é também relevante considerar consulta aos profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares. Portanto, caminha-se para a constituição de uma cultura profissional na qual colaboração e envolvimento fazem parte desse processo.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da **gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar**, no âmbito das **escolas públicas**, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a **nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;**

(...)

19.6) estimular a participação e a **consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;**

(...)

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como **aplicar prova nacional específica**, a fim de subsidiar a **definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos**, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, 2014, p. 7, grifos nossos).

Na meta 19 também se reconhece que a formação de diretores e gestores tem deixado a desejar, sendo um problema no desenvolvimento das escolas, e que a escola não pode continuar indo na direção de uma estrada com mão única em seu processo de avaliação e gestão de recursos humanos. Assim, parece-nos que o PNE, em sua carta de intenções, busca organizar e oxigenar a educação e a formação de seus principais articuladores, apontando a profissionalização do ensino como uma possibilidade concreta.

Com relação à formação de professores de Educação Física, o Parecer CNE/CES 058/2004 estabeleceu as “diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física” (BRASIL, 2004, p. 1), contemplando: perfil acadêmico-profissional do graduado em Educação Física – “estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano” (BRASIL, 2004, p. 7); competências e habilidades do graduado em Educação Física – abranger as dimensões político-sociais, ético-moral, técnico-profissional e científica, levando sempre em consideração o contexto de intervenção

do profissional. Desse modo, a formação de professores em Educação Física deve visar ao desenvolvimento das seguintes competências e habilidades específicas:

- Dominar os **conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física** e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- **Pesquisar, conhecer, compreender, analisar e avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente**, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural da sociedade, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.
- **Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção** de problemas de agravo da saúde; promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.
- **Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas** (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiências, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- **Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias** para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- **Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins**, mediante a análise crítica da literatura especializada, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- Utilizar recursos da **tecnologia da informação e da comunicação**, de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional (BRASIL, 2004, p. 8-9, grifos nossos).

Entre outros aspectos, foram relacionados: *estrutura e organização curricular dos cursos de graduação em Educação Física* – fica a cargo de cada Instituição de Ensino Superior (IES) organizar todo o currículo do curso de Educação Física, devendo contemplar as seguintes dimensões de conhecimento: relação ser humano-sociedade; biológica do corpo humano; produção do conhecimento científico e tecnológico; culturais do movimento humano; técnico-instrumental; e didático-pedagógica; *mecanismos de indissociabilidade teoria e prática* – deve ser assegurada por meio da realização da prática como componente curricular, do estágio supervisionado curricular e das atividades complementares oferecidas e orientadas pela IES durante a graduação; *trabalho de graduação em Educação Física* – embora o “trabalho de conclusão de curso” (TCC) seja opcional dentro da grade curricular dos cursos de Educação Física, foi fortemente recomendado como parte constituinte dos requisitos para a formação profissional, podendo ser apresentado no formato de “monografia, projetos de atividades centrados em determinada área teórico-prática ou de formação profissional do curso, ou ainda apresentação de trabalho sobre o desempenho do aluno no curso”; *acompanhamento e avaliação* – realizados em duas diferentes esferas: (a) acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico instituído pela IES, visando à sua manutenção e aplicabilidade; e (b) acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos futuros professores, visando garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional (BRASIL, 2004, p. 11).

Com relação às orientações específicas para a licenciatura em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, vai se apontar que essa formação deverá estar em consonância com as Diretrizes e Bases estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e voltadas para o exercício da docência na Educação Básica. Segundo o Parecer CNE/CES 058/2004, os professores de Educação Física são amparados, no exercício da profissão, pelos Conselho Federal de Educação Física

(CONFED) e Conselho Regional de Educação Física (CREF), possuindo um estatuto e código de ética próprios.

O Sistema CONFED/CREFs tem como finalidade defender a sociedade no âmbito dos serviços prestados pelos profissionais da Educação Física, zelando pela qualidade dos serviços profissionais oferecidos na área de atividades físicas, desportivas e similares (CONFED, 2010). Assim, através do exercício de sua função normativa, estabelece diretrizes de fiscalização do exercício profissional e especialidades profissionais que são reconhecidas pelo Sistema CONFED/CREFs, zelando pela qualidade dos serviços profissionais oferecidos.

No entanto, para além de se constituir como um cartório de registros do profissional da área ou de fiscalização do trabalho profissional na Educação Física, quer seja em escolas, no Estado de São Paulo, ou em outros ambientes, como Academias, Escolinhas de Futebol etc., ele deveria se constituir num local em que se valoriza a profissão docente, o profissional de Educação Física, assumindo uma postura proativa de se discutir a profissão e não apenas o seu exercício.

Embora sejam diretrizes para a graduação, elas são fundamentais para se entender quem é o professor que está sendo projetado; quem é o professor que se quer encontrar na escola. Dessa forma, estamos diante de uma standardização ou de padrões profissionais que estão sendo projetados pelo Estado. Há avanços nesse processo, de se olhar para a docência como uma profissão que necessita de atenção e investimentos. Mas também há necessidade de se olhar para este processo, enquanto proposta, no sentido de não se ignorar o conhecimento historicamente construído na área, assim como de se conceber um lugar para a escola como território de formação de um campo com identidade própria.

Outra questão que vem à tona é a constituição de um corpo de saberes que estariam fundamentando essa formação ou a prática profissional oriundos dos conhecimentos a serem ensinados (conhecimento específico, saber disciplinar da matéria a ser ensinada: relação ser humano-sociedade; biológica do corpo humano; produção do conhecimento científico e tecnológico; culturais do movimento humano; técnico-instrumental e didático-pedagógico), conhecimentos educacionais e conhecimentos pedagógicos (conhecimentos das ciências da educação, saberes da formação profissional ou saberes profissionais), **conhecimento sobre crianças, jovens e adultos** (conhecimentos das ciências da educação), conhecimento

contextual (**dimensão cultural, social, política e econômica da educação**), conhecimentos advindos da experiência (saber experiencial, saber da experiência). Assim, desse conjunto de conhecimentos apontados, deveriam emergir, entre outros aspectos, uma cultura profissional ligada ao desenvolvimento profissional, o reconhecimento de que o trabalho docente envolve interação, a disciplinaridade e a interdisciplinaridade e a pesquisa.

A partir da contextualização realizada acerca da profissionalização docente no Brasil e em alguns países, pode-se constatar que o Brasil, de acordo com a legislação vigente, parece estar em consonância com os quatro aspectos levantados por Torrecilla (2007) em seu estudo, bem como com a proposta apresentada pelo THG e pelo Ministério da Educação do Chile, pois assegura aos profissionais da educação, em seu regimento, propostas, recomendações, princípios e diretrizes que possibilitam ao docente o acesso à carreira; um sistema de promoção horizontal e vertical; o direito a aposentadoria; além de contar com um sistema de avaliação de desempenho docente.

Embora esse quadro esteja vinculado às políticas públicas de formação docente, há também outro quadro projetado a partir do campo da literatura que assinala para uma mudança de direção, ruptura ou diálogo, no qual alguns dos aspectos apresentados têm lugar ou são oriundos desses estudos, assumindo outras formatações. Entre esses trabalhos, há dois que merecem destaque, dado o seu posicionamento histórico: Antonio Nóvoa (1991), “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”; e Maurice Tardif, Claude Lessard, Louise Lahaye (1991), “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente” (este trabalho se encontra também em TARDIF, 2012), ambos publicados na Revista Teoria & Educação, Porto Alegre, considerados como marcos de uma nova produção que tem como centro a docência, o trabalho do professor, a profissão.

Nóvoa (2000), revendo os estudos sobre a formação profissional do professor, assinalou que até 1980 houve um número pequeno de estudos sobre a prática pedagógica, mas que entre 1980 a 2000 houve um grande crescimento, tendo os discursos evoluídos na seguinte direção:

Quadro 1 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: REALIDADE E PERSPECTIVAS

ATÉ 1980	1980-2000
Concepção Técnica do Trabalho Docente	Perspectivas do Professor Reflexivo
Separação entre Formação Inicial, Contínua e em Serviço	Integração das Partes do Desenvolvimento Profissional
Da descoberta do Professor como Pessoa	Preocupação com o Autoconhecimento e a Reflexão Ética
Da Valorização da Experiência e da Reflexão	Reforço da Análise Coletiva das Práticas e da Supervisão Dialógica
Do Desenvolvimento da Escola e do Cotidiano na Profissão Docente	Organização de Ambientes favoráveis à Formação-Inovação e para a emergência de Movimentos Pedagógicos concebidos como lugares de formação
Do surgimento do Teacher Research – Professor como Investigador	Reforço do Papel da Universidade na Formação do Professor e para práticas de Pesquisa e de Ensino Partilhadas pelo Professor

Fonte: Nóvoa (2000).

Outra produção importante aparece registrada nos trabalhos de Fiorentini e colaboradores (2003), observando, também, que as investigações sobre a formação de professores só ganharam destaque na década de 1990, com o início do enfoque sobre a prática docente e os saberes pedagógicos.

Lelis (2001) observou que os saberes docentes foram pouco valorizados na década de 1980, em virtude de se ter privilegiado o estudo dos aspectos políticos, concluindo que não se tem uma tradição de pesquisa sobre os saberes docentes e as suas experiências quotidianas. Porém, houve uma mudança de eixo, buscando conhecer a complexidade da prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2003).

Nessa direção, Tardif e Lessard (2011) colocam que a profissão docente tem como principal característica o trabalho interativo, visto que as interações cotidianas entre professores e alunos constituem uma relação de trabalho, ou seja, uma relação entre o trabalhador (professor) e o seu “objeto de trabalho” (aluno). Tal característica faz da profissão docente um dos principais caminhos para as transformações atuais na organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas, colocando a docência como peça fundamental dessa organização (TARDIF; LESSARD, 2011).

Os autores, ao tratarem do trabalho docente na perspectiva dos números, constataram que existem cerca de 60 milhões de professores em todo o mundo atuando no ensino primário e secundário, e que esses profissionais representam em

média 5,5% de toda a população ativa. No caso específico do Brasil, os autores descrevem a seguinte situação:

No Brasil, segundo os últimos dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2003) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep, 2003), existem perto de 2,5 milhões de professores atuando nas escolas primárias e secundárias da rede pública e privada. Cerca de 250.000 entre eles atuam no nível pré-escolar; 41.000 trabalham nas classes de alfabetização (1ª série); 1.600.000 nas escolas primárias (5ª a 8ª séries) e 450.000 no ensino médio; por fim, 43.000 atuam no setor da educação especial [...] Há aproximadamente 53 milhões de alunos na escola primária e secundária e os investimentos em educação representam 5,2% do PIB brasileiro (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 22).

Estes dados confirmam tanto a hipótese dos autores, como a análise de Mauês (2003), de que o trabalho docente “é uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 22), seja por conta de sua função formadora ou por conta de sua representatividade numérica.

Outra característica importante ressaltada pelos autores a respeito do trabalho docente é a semelhança que este possui com a forma de organização do trabalho industrial nas sociedades modernas, pois a escola moderna: “trata uma grande massa de indivíduos de acordo com os padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes”; “submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos”; “estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos ‘conteúdos de aprendizagem’, mas também as suas formas e modos”, “dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 24).

Contudo, apesar de se configurar como uma profissão que possui um papel central na organização da sociedade, devido ao seu trabalho interativo e ao seu papel formativo, uma representatividade numérica significativa, e assemelhar-se à estrutura organizacional de outras profissões, Tardif e Lessard (2011) alertam que, no que diz respeito à profissionalização do ensino, a docência não tem se profissionalizado, mas, sim, se proletarizado, pois os professores têm se tornado meros executores que não possuem nenhum vínculo com as decisões que os afetam.

Na visão dos autores, as reformas educacionais e a legislação que regulamentam a profissão docente possuem proposições generosas que nunca chegam a ser incorporadas ao campo educacional de fato. Tal circunstância faz com que os professores se sintam pouco valorizados e muito desprestigiados. A isto se soma uma formação profissional deficiente e o aumento dos processos avaliativos docentes, que acabam por diminuir a autonomia do professor.

Sobre o assunto, Nóvoa (1999) afirma que a profissão docente tem passado pelo que se denomina de “excesso dos discursos à pobreza das práticas”. Segundo o autor, nunca se falou tanto acerca da valorização da profissão docente, sobre a importância dos professores na solução dos desafios encontrados na formação das gerações do século XXI como nos tempos atuais, seja através de revistas especializadas na área, livros, seminários ou legislações. Porém, o autor afirma que, apesar de todo o discurso realizado em prol da valorização do profissional da educação, muitas vezes tal discurso “não corresponde à intencionalidade declarada” (NÓVOA, 1999, p. 13), fazendo com que ocorra um excesso de discurso por parte dos políticos e intelectuais e uma pobreza da prática do profissional docente.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) coloca que, para haver uma mudança desse quadro, há a necessidade de que o professor se torne responsável pelo seu desenvolvimento profissional, através de uma ação reflexiva de sua prática. De acordo com García (1992), o “tornar-se responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional” concede autonomia aos docentes, no que diz respeito a poder determinar “*o quê?*”, “*como?*” e “*quando ensinar?*”. Tais questões trazem subjacente a elas um corpo de conhecimento próprio que os professores devem possuir, a fim de realizar a prática docente. Este corpo de conhecimento é definido por Tardif (2012) como saberes docentes, saberes profissionais, um saber que traz subjacente a ele uma epistemologia, levando-nos para o próximo capítulo, momento em que será apontado como se pretende conseguir esses dados.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva⁷ analítica⁸, tendo em um levantamento bibliográfico, bem como na aplicação de questionário e na entrevista semiestruturada, a forma de obtenção dos dados.

2.1. A Pesquisa

A pesquisa qualitativa se caracteriza por trabalhar com “valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adéqua-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos” (PAULILO, 1999, p. 135), tendo como especificidade o modo de interação entre o pesquisador e o objeto de estudo, visto que o modo de obtenção dos dados demanda um envolvimento, inevitável, do pesquisador com esse objeto. Desse modo, o autor declara, ainda, que a pesquisa de análise qualitativa se torna indispensável em estudos que analisam as intenções e motivos que levam alguém a efetuar determinada ação.

Sobre o assunto, Demo (2009, p. 152) coloca que:

A pesquisa qualitativa quer fazer jus a complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes. [...] A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela abertura das perguntas, rejeitando-se toda resposta fechada, dicotômica, fatal. Mais do que o aprofundamento por análise, a pesquisa qualitativa busca o aprofundamento por familiaridade, convivência, comunicação.

Porém, o autor alerta que o uso descuidado desse tipo de pesquisa pode levar a um contexto subjetivista ou manipulativista que leva o pesquisador a “dizer e fazer dizer qualquer coisa” a partir dos dados coletados, reduzindo a ciência a mero senso comum. Portanto, para evitar tal descuido, faz-se necessário definir e delinear

⁷ “As pesquisas descritivas caracterizam-se frequentemente como estudos que procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observações objetivas e diretas. As técnicas utilizadas para a obtenção de informações são bastante diversas, destacando-se os questionários, as entrevistas e as observações” (STEFANELLO, 2008, p. 2).

⁸ “As pesquisas analíticas envolvem o estudo e avaliação aprofundados de informações disponíveis na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno” (STEFANELLO, 2008, p. 1).

previamente as técnicas a serem utilizadas para a coleta dos dados. No caso deste estudo, as técnicas escolhidas para a obtenção dos dados foram o levantamento bibliográfico, o questionário e a entrevista semiestruturada.

2.2. O Levantamento Bibliográfico

Para a realização deste estudo, foi realizada uma consulta ao banco de teses e periódicos da CAPES, bem como à biblioteca online Scielo Brasil, a fim de verificar a relação de pesquisas que se utilizam do conceito de epistemologia da prática profissional em suas investigações acadêmicas. Para tanto, foram realizadas pesquisas nesses portais eletrônicos pelos termos “epistemologia da prática” e “epistemologia da prática profissional”, sendo encontrados, em periódicos, dissertações e teses nacionais, estudos que continham em seus títulos ou em seus corpos de texto um dos termos pesquisados. Do levantamento realizado, foram encontrados 43 estudos, sendo: 23 artigos, 15 teses e cinco dissertações, compreendendo trabalhos no período de 1996 a 2013. Após a obtenção dos textos levantados em arquivos “Portable Document Format” (PDF)⁹ e/ou Microsoft Word 2010¹⁰, os mesmos foram lidos e analisados de acordo com o objetivo proposto, sendo esse: averiguar qual têm sido a utilização, realizada pelo campo acadêmico nacional, acerca do conceito de epistemologia da prática profissional.

2.3. O Questionário

Gil (1987, p. 124) define o instrumento de coleta de dados questionário como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de

⁹ “Desenvolvido pela Adobe Systems e aperfeiçoado ao longo dos últimos 20 anos, agora o formato PDF é um padrão aberto para troca de documentos eletrônicos mantido pela International Standards Organization (ISO). Quando você converte documentos, formulários, ilustrações e páginas da Web em PDF, eles ficam com a aparência exata que terão se forem impressos. Mas, ao contrário dos documentos impressos, os arquivos PDF podem conter links e botões em que você pode clicar, campos de formulário, vídeos e áudio. Também podem incluir uma lógica usada para automatizar processos corporativos de rotina. Um arquivo PDF compartilhado pode ser lido por todos com o software gratuito Adobe Reader® ou o aplicativo Adobe Reader para dispositivos móveis” (ADOBE, 2014).

¹⁰ “O Microsoft Word 2010 é um programa de processamento de texto, concebido para o ajudar a criar documentos de qualidade profissional. Com as melhores ferramentas de formatação de documentos, o Word ajuda-o a organizar e a escrever os documentos de forma mais eficiente. O Word também inclui ferramentas avançadas de edição e revisão, de modo a poder colaborar facilmente com outras pessoas” (OFFICE ONLINE, 2014).

questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". Desse modo, por meio da aplicação de questionários, é possível estruturar, tabular e interpretar os dados de forma lógica, no que diz respeito aos objetivos traçados.

O questionário deste estudo foi elaborado em três etapas: a primeira consistindo em formular uma nota explicativa a respeito da importância e dos objetivos da pesquisa, além da identificação dos dados do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2006); a segunda destinada à identificação do participante, lembrando que os dados solicitados nesta etapa variam de acordo com o objetivo de estudo; por fim, a terceira e última etapa, reservada às questões propriamente ditas (MANZATO; SANTOS, 2002).

Sobre as vantagens e desvantagens da utilização desta técnica de pesquisa, Marconi e Lakatos (2006) apontam como vantagens: economia de tempo, economia de viagens e obtenção de grande volume de dados; maior número de pessoas contatadas simultaneamente; obtém respostas mais rápidas e precisas com menor nível de distorção, devido à não interferência do pesquisador; e como desvantagens: retorno pequeno de questionários respondidos (afirmam que o pesquisador chega a obter somente 25% devolução); impossibilidade de auxiliar o participante em suas dúvidas, fazendo com que muitas questões retornem em branco.

Com relação à elaboração das questões, estas devem ser claras e objetivas, para evitar interpretações errôneas, visto que o participante não poderá contar com a ajuda do pesquisador para respondê-las. As questões podem ser classificadas como "abertas" (não restringem a resposta do entrevistado), "fechadas" (fornecem certo número de opções codificadas) e "mistas", que, apesar de possuírem alguma restrição quanto ao leque de respostas, permitem ao entrevistado elucidar outra opção de resposta que não tenha sido contemplada na questão. Vale lembrar que um único questionário pode ser composto por estes três tipos de questões (MANZATO; SANTOS, 2002).

A respeito da elaboração do questionário deste estudo, o mesmo foi organizado seguindo os critérios acima estabelecidos, sendo composto por questões abertas, fechadas e mistas que compunham três blocos: 1 – Identificação; 2 – Prática profissional; e 3 – Inserção no campo profissional.

O questionário foi elaborado em versão impressa e em versão digital. Tanto uma quanto a outra eram idênticas no que diz respeito ao número de questões e à disposição das mesmas. O questionário impresso foi formulado através da ferramenta Microsoft Word 2010, enquanto que o questionário digital foi formulado através da ferramenta Google Drive, que possibilita aos usuários realizar a criação de questionários, sites, blogs, entre outros recursos online, e gratuitamente.

2.4. A Entrevista

De acordo com Marconi e Lakatos (2006, p. 92), a entrevista, como técnica de pesquisa voltada para a obtenção de dados, pode ser definida como “o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. As autoras colocam ainda que as entrevistas podem ser utilizadas para os seguintes fins: averiguação de “fatos”, determinação das opiniões sobre os “fatos”, determinação de sentimentos, descoberta de planos de ação, conduta atual ou do passado e motivos conscientes para opiniões.

Quanto ao tipo de entrevistas, na visão das autoras, essas podem ser qualificadas em três tipos: “padronizada ou estruturada”, que consiste na elaboração de um roteiro prévio de questões sobre um determinado assunto, para a realização da entrevista; “despadronizada ou não estruturada”, que consiste em dar liberdade ao entrevistado para desenvolver determinado assunto, fazendo com que os questionamentos do entrevistador emergam a partir da explanação do entrevistado; e “painel”, que consiste “na repetição de perguntas, de tempo em tempo às mesmas pessoas, a fim de estudar a evolução das opiniões em períodos curtos” (p. 94). Porém, Flick (2004) apresenta um quarto tipo de entrevista, a entrevista semiestruturada. Esta tem sido muito utilizada em pesquisas qualitativas, devido ao fato de permitir que o entrevistador realize um planejamento relativamente aberto acerca do conteúdo a ser abordado, possibilitando a formulação de novas questões, no decorrer da entrevista, de acordo com as respostas fornecidas pelo entrevistado.

No presente trabalho, utilizou-se a entrevista semiestruturada, ou seja, uma entrevista em que o entrevistador possa realizar um maior delineamento do assunto durante a entrevista. Cabe ressaltar que, para a gravação das entrevistas realizadas

neste estudo, foi utilizado o aparelho “Sony’s ICD-PX820”, que realiza gravações de voz no formato MP3¹¹.

A respeito da construção do *corpus* deste estudo, optou-se pela amostragem intencional, em que os objetos de estudo são selecionados intencionalmente, de acordo com a necessidade da pesquisa. Nesta perspectiva, Bauer e Gaskel (2004) nos alertam que, na construção de um *corpus*, o mais importante é decidir a área do tópico e analisar os fatores que podem influenciar diretamente nos resultados da pesquisa (sexo, idade, religião, profissão, etc.).

2.5. Os Participantes do Estudo

No caso deste estudo, o público-alvo são os professores de Educação Física que atuam nas escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino de Limeira/SP (DE-Limeira¹²). A DE-Limeira possui 68 escolas, sendo 5 escolas em Artur Nogueira, 3 em Cordeirópolis, 4 em Cosmópolis, 1 em Engenheiro Coelho, 1 em Ipeúna, 3 em Iracemópolis, 30 em Limeira, 19 em Rio Claro e 1 em Santa Gertrudes. Porém, como não foi possível ter acesso ao número total de professores de Educação Física que atuam nessas escolas, estabeleceu-se como N da pesquisa o número total de escolas (68), considerando que em cada escola atua, pelo menos, um professor de Educação Física.

Por meio de uma carta-ofício, entramos em contato com a DE-Limeira para solicitar autorização para a realização do estudo, que consistia na aplicação do questionário e, posteriormente, da entrevista aos professores de Educação Física pertencentes a essa diretoria. Tal carta foi entregue pessoalmente à DE-Limeira, que autorizou o envio¹³ do questionário de forma duplicada às 68 escolas, via malote,

¹¹ “O sistema mp3 é o ‘codec’ mais utilizado para compressão de arquivos de áudio, utilizando taxas variáveis de compressão (‘bitrates’), que permitem réplicas que reproduzem de forma relativamente fidedigna o arquivo original” (FIGUEIREDO et al., 2011, p. 294).

¹² A Diretoria de Ensino em questão está instalada na cidade de Limeira, no interior do estado de São Paulo, abrangendo nove municípios, sendo eles: Artur Nogueira, Cordeirópolis, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Ipeúna, Iracemópolis, Limeira, Rio Claro e Santa Gertrudes.

¹³ Vale lembrar que cada questionário enviado era composto do questionário propriamente dito e de dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deveriam ser assinados pelo participante, sendo uma das vias devolvida juntamente com o questionário. Em tal termo era disposto o objetivo da pesquisa e as etapas a serem desenvolvidas durante a pesquisa (no caso, a aplicação do questionário e da entrevista semiestruturada), bem como os riscos que implicam na participação do estudo, conforme previsto pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

totalizando 136 questionários. Após um mês, retornamos à DE-Limeira para recolher os questionários que haviam sido devolvidos respondidos.

Das 68 (100%) escolas contatadas, obteve-se um retorno de 24 (35,29%) escolas, perfazendo um total de 18 professores de Educação Física respondentes¹⁴, sendo que 14 professores responderam ao questionário impresso e 4 responderam ao questionário digital¹⁵. Após a realização da análise de conteúdo preliminar dos questionários, os 18 professores respondentes foram contatados (via e-mail, telefone e/ou contato pessoal) e convidados a participarem da entrevista narrativa semiestruturada, sendo que todos aceitaram ao convite¹⁶.

Para a realização das entrevistas, foi alugado um carro a fim de que o acesso entre uma escola e outra fosse facilitado, bem como a disponibilidade de horários para atender aos professores fosse ampliada. Desse modo, no período de um mês foram percorridos cerca de 2.000 km entre as cidades de Artur Nogueira, Cordeirópolis, Ipeúna, Limeira, Rio Claro e Santa Gertrudes, em busca de agendar um horário com cada um dos professores participantes e de realizar a entrevista propriamente dita. Para tanto, foi necessário que cada escola fosse visitada, em média, três vezes durante esse período.

As entrevistas foram realizadas de maneira individual, sendo que cada participante foi convidado pessoalmente a participar desta segunda etapa da pesquisa. Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e devolvidas aos participantes para validação e submetidas ao processo de análise de conteúdo.

Vale ressaltar que, para tal apresentação, os nomes verdadeiros dos professores participantes foram suprimidos, a fim de que suas reais identidades fossem preservadas, sendo necessária a criação de uma identificação fictícia para cada participante. Assim, a identificação fictícia desses professores teve como

¹⁴ A diferença entre o número total de escolas respondentes e o número total de professores participantes se dá pelo fato de que um mesmo professor pode atuar em mais de uma escola para completar a sua carga horária mensal. Desse modo, se um professor trabalha em duas escolas, por exemplo, foram computadas duas escolas, visto que a contagem estabelecida era por escola e não por professor.

¹⁵ A versão digital do questionário foi enviada somente a alguns professores dos quais a Coordenadora responsável pela Educação Física da DE-Limeira possuía o endereço eletrônico.

¹⁶ A priori, seriam entrevistados somente os 10 primeiros professores que respondessem ao questionário, devido ao N inicial (136) ser muito extenso. Porém, pelo fato de o número de respondentes não ter sido muito grande, e após a realização da pré-análise, ficou definido que todos os respondentes seriam entrevistados, visto que todos poderiam contribuir muito para o andamento da pesquisa.

fórmula para sua composição o termo “Professor Estadual” (PE) + número do participante = **PE-00**, sendo que o número do participante foi estabelecido de acordo com a ordem de devolução dos questionários à pesquisadora.

Cabe colocar ainda que neste trabalho se estará apresentando a percepção dos professores com relação às suas crenças, valores, atitudes e práticas, visto que não foi efetuada a observação do trabalho desenvolvido pelos docentes.

2.6. Caracterização dos Professores Participantes

No que diz respeito à caracterização e à trajetória de vida dos professores participantes deste estudo, foi possível estabelecer o seguinte quadro:

Quadro 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Categoria Participante	Caracterização dos Participantes					
	Gênero	Instituição de Formação Profissional	Ano de Formação	Tempo de Formação	Tempo de magistério	Número de Escolas Estaduais em que leciona-Cidades
PE-1	Feminino	Pública/Rio Claro	2004	8 anos	7 anos	1-Limeira
PE-2	Masculino	Pública/Rio Claro	2005	7 anos	7 anos	1-Rio Claro
PE-3	Feminino	Municipal/São Carlos	1984	28 anos	28 anos	1-Rio Claro
PE-4	Feminino	Municipal/São Caetano do Sul	1980	32 anos	25 anos	1-Limeira
PE-5	Feminino	Particular/Araras	2002	10 anos	10 anos	1-Limeira
PE-6	Feminino	Pública/Rio Claro	2001	11 anos	2 anos	1-Limeira
PE-7	Masculino	Particular/São Paulo	2005	7 anos	6 anos	2-Artur Nogueira 1-Cordeirópolis
PE-8	Masculino	Particular/Hortolândia	2009	3 anos	3 anos	1-Artur Nogueira
PE-9	Masculino	Pública/Rio Claro	2005	7 anos	7 anos	1-Rio Claro
PE-10	Masculino	Municipal/São Carlos	1982	30 anos	2 anos	3- Rio Claro
PE-11	Masculino	Municipal/São Carlos	1985	27 anos	20 anos	1-Rio Claro
PE-12	Masculino	Municipal/São Carlos	1987	25 anos	18 anos	1-Rio Claro
PE-13	Feminino	Particular/Mogi das Cruzes	1992	20 anos	4 anos	1-Rio Claro 1-Santa Gertrudes
PE-14	Feminino	Particular/Santo André	1984	28 anos	24 anos	1-Rio Claro
PE-15	Feminino	Pública/Rio Claro	1991	21 anos	19 anos	1-Ipeúna
PE-16	Feminino	Particular/Mogi das Cruzes	1975	37 anos	36 anos	1-Rio Claro
PE-17	Masculino	Municipal/São Carlos	1985	27 anos	18 anos	1-Rio Claro
PE-18	Feminino	Municipal/São Carlos	1987	25 anos	23 anos	1-Rio Claro 1-Cordeirópolis

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Com relação às características destes professores participantes, temos que: 10 são do gênero feminino e oito do gênero masculino; cinco professores tiveram sua formação profissional em instituições públicas, sete em autarquias municipais e seis em instituições particulares.

O tempo de formação destes professores oscila entre três e 37 anos. Nessa perspectiva, um tem três anos de formação; três têm sete anos de formação; um tem oito anos de formação; um tem 10 anos dez anos de formação; um tem 11 anos de formação; um tem 20 anos de formação; um tem 21 anos de formação; dois têm 25 anos de formação; dois têm 27 anos de formação; dois têm 28 anos de formação;

um tem 30 anos de formação; um tem 32 anos de formação; e um tem 37 anos de formação.

No entanto, o tempo de magistério de alguns dos participantes difere do tempo de formação: dois professores têm dois anos de serviço, um tem três anos de serviço, um tem quatro anos de serviço, um tem seis anos de serviço, três têm sete anos de serviço, um tem 10 anos de serviço, dois têm 18 anos de serviço, um tem 19 anos de serviço, um tem 20 anos de serviço, um tem 23 anos de serviço, um tem 24 anos de serviço, um tem 25 anos de serviço, um tem 29 anos de serviço e um tem 35 anos de serviço.

No que diz respeito ao município em que atuam, tem-se que um professor está vinculado ao município de Ipeúna, um ao município de Santa Gertrudes, dois ao município de Artur Nogueira, dois ao município de Cordeirópolis, quatro ao município de Limeira e 11 ao município de Rio Claro.

Dando continuidade à caracterização dos professores participantes, quanto à atuação profissional destes professores, tem-se o seguinte quadro:

Quadro 3 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Categoria Participante	Atuação Profissional		
	Situação funcional atual	Nível ou graus de atuação de ensino	
		Ensino Fundamental – Ciclo II	Ensino Médio
PE-1	Efetivada	9º ano	1º ano, 2º ano, 3º ano
PE-2	Efetivado	7º ano, 8º ano, 9º ano	2º ano, 3º ano
PE-3	Efetivada	---	1º ano, 2º ano, 3º ano
PE-4	Efetivada	6º ano, 7º ano, 8º ano	1º ano
PE-5	Efetivada	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano,	1º ano, 2º ano
PE-6	Efetivada	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	---
PE-7	Contratado	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	---
PE-8	Contratado	7º ano, 8º ano, 9º ano	1º ano, 2º ano, 3º ano
PE-9	Efetivado	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	---
PE-10	Contratado	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	2º ano, 3º ano
PE-11	Efetivado	---	1º ano, 2º ano, 3º ano
PE-12	Efetivado	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	---
PE-13	Contratada	8º ano, 9º ano	2º ano, 3º ano
PE-14	Efetivada	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	---
PE-15	Efetivada	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	1º ano
PE-16	Efetivada	6º ano, 7º ano, 8º ano	---
PE-17	Efetivado	9º ano	1º ano, 2º ano, 3º ano
PE-18	Efetivada	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano	1º ano, 2º ano, 3º ano

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Com relação à situação funcional atual dos professores participantes, 14 são efetivados enquanto que quatro são contratados. Quanto ao nível ou graus de atuação no ensino, seis professores atuam somente no Ensino Fundamental – Ciclo

II, dois atuam somente no Ensino Médio e 10 atuam no Ensino Fundamental – Ciclo II e no Ensino Médio.

2.7. A Análise dos Dados

Os dados provenientes dos questionários e das entrevistas realizadas neste estudo foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, visto que esta pode ser utilizada na análise de qualquer material textual, não importando a origem desse material (documentos, questionários, entrevistas, entre outros). Para Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Desse modo, a análise de conteúdo, para ocorrer em sua totalidade, deve ser organizada em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977).

O polo da pré-análise consiste na realização de cinco etapas, sendo elas: a leitura flutuante, momento em que o pesquisador deve estabelecer contato com todos os documentos (questionários, entrevistas, mídias, entre outros) disponíveis para futura análise; a escolha dos documentos, dentre aqueles que estão disponíveis; a formulação das hipóteses e dos objetivos com relação à análise destes documentos; a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, sendo que o índice pode ser uma menção explícita de um determinado tema numa mensagem e o indicador a frequência com que esse índice é referenciado; e a preparação do material para a análise (transcrição das entrevistas, fichamento dos questionários, recorte de artigos jornalísticos, etc.) (BARDIN, 1977).

O polo da exploração do material versa em rever se as diferentes operações de pré-análise foram realizadas corretamente. Para tanto, o pesquisador deve retomar as etapas da pré-análise, confirmando ou modificando as escolhas realizadas durante esse processo.

Por fim, o polo do tratamento dos dados obtidos e a interpretação consistem em dar significado e validade aos dados brutos. Neste sentido, Bardin (1977, p. 101) afirma que “o analista tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Cabe ressaltar que, além dos polos cronológicos explicitados, para que a utilização da análise de conteúdo, como técnica de análise, seja efetiva, o pesquisador deve se apoiar em cinco princípios, sendo eles: (a) homogeneidade: diferentes temas e/ou assuntos não devem ser misturados em uma mesma categoria de análise; (b) exaustividade: os dados (textos, questionários, entrevistas, entre outros) devem ser esgotados em sua totalidade; (c) exclusividade: um mesmo dado não pode pertencer a duas categorias diferentes de análise; (d) objetividade: pesquisadores diferentes, ao analisar os mesmos dados, devem chegar a resultados iguais; (e) adequação ou pertinência: os dados devem estar de acordo com o conteúdo e o objetivo da pesquisa (BARDIN, 1977).

Por fim, este processo de análise tem como base para a discussão dos dados, principalmente, os seguintes autores: Tardif (2012), Gauthier et al. (1998) e Schön (1992).

2.8. A Organização dos Dados

A apresentação dos resultados deste estudo está dividida em três capítulos: o primeiro consiste em um levantamento bibliográfico realizado no banco de teses, dissertações da CAPES e periódicos, a respeito do conceito de epistemologia da prática e sua utilização em pesquisas no âmbito nacional; o segundo diz respeito à configuração da prática como um lugar de formação e produção de saberes, tendo como fundamentação os saberes mobilizados pelos professores como perspectiva de renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício docente e o amálgama dos saberes profissionais dos professores de Educação Física; e o terceiro versa a respeito da concepção de racionalidade prática como epistemologia, pautando-se na reflexão crítica, na cultura docente em ação e na profissionalização do ensino.

Desse modo, a partir dos questionários respondidos e das entrevistas semiestruturadas concedidas pelos 18 professores de Educação Física pertencentes à DE-Limeira, analisaram-se os dados provenientes destas fontes de coleta de

dados, a fim de compreender como o trabalho em sala de aula desses professores pode contribuir para a construção de uma epistemologia da prática profissional. Para tanto, as questões que compunham o questionário e a entrevista semiestruturada versavam a respeito do agir do professor em sala de aula propriamente dito, além de outros aspectos como: a formação profissional; a construção dos saberes docentes e a sua utilização; a construção da identidade docente; a experiência profissional; e o projeto de vida dos professores participantes.

3. A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E PERIÓDICOS

Ao pensarmos no conceito de epistemologia da prática profissional, a partir do caminho trilhado por este estudo, chega-se à definição estabelecida por Tardif (2000, p. 10), que a propõe como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Tendo como ponto de partida a definição de epistemologia da prática profissional explicitada anteriormente, foi realizada uma consulta ao banco de teses e periódicos da CAPES, bem como à biblioteca online Scielo Brasil, a fim de verificar a relação de pesquisas que se utilizam desse conceito em suas investigações. Para tanto, foram realizadas pesquisas nesses portais eletrônicos pelos termos “epistemologia da prática” e “epistemologia da prática profissional”, sendo encontrados, em periódicos, dissertações e teses nacionais, estudos que continham em seus títulos ou em seus corpos de texto um dos termos pesquisados. Do levantamento realizado, foram encontrados 43 estudos, sendo: 23 artigos, 15 teses e cinco dissertações, compreendendo trabalhos no período de 1996 a 2013.

A respeito das pesquisas levantadas, foi possível elaborar três quadros: “a epistemologia da prática em periódicos”, “a epistemologia da prática em dissertações e teses” e “a epistemologia da prática nas diferentes áreas de estudo” que serão apresentados a seguir.

Quadro 4 – A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA EM PERIÓDICOS

Autor	Título	Periódico
BETTI-RANGEL, Irene C.; BETTI, Mauro.	Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física	Revista Motriz: Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.
ALARCÃO, Isabel	Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores	Revista da Faculdade de Educação: São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.
TARDIF, Maurice	Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério	Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.
LELIS, Isabel Alice	Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?	Educação & Sociedade: Campinas, ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.
MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa	Professores: entre saberes e práticas	Educação & Sociedade: Campinas, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.
BEINEKE, Viviane	Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores	Revista da Associação Brasileira de Educação Musical

		(ABEM): Santa Maria, n. 6, p. 87-95, set. 2001.
DUARTE, Newton	Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria)	Educação & Sociedade: Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.
SILVA, Marilda	O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula	Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, maio/jun./jul./ago. 2005.
OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes	Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades	Linguagem em (Dis)curso: Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.
THERRIEN, Jacques	Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea	Educativa: Goiania, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006.
RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acacia Zeneida	As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática	Olhar de professor: Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62. 2007.
ALVES, Wanderson Ferreira	A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios	Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra	Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente	Revista Movimento: Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, set./dez. 2008.
MONTEIRO, Silas Borges	Considerações acerca do conceito de Epistemologia da Prática	Pesquiseduca: Santos, v. 1, n. 1, p. 57-66, jan./jun. 2009.
CARVALHO, Antonia Dalva França; THERRIEN, Jacques	O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica	Revista Brasileira de Formação de Professores: Cristalina, v. 1, n. 1, p. 129-147. 2009.
MORAES, Maria Celia Marcondes	"A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação.	Educação & Sociedade: Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009a.
MORAES, Maria Celia Marcondes	Indagações sobre o conhecimento no campo da educação	Perspectiva: Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009b.
ROLDÃO, Maria do Céu; FIGUEIREDO, Maria; CAMPOS, Joana; LUIS, Helena.	O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social	Revista Brasileira de Formação de Professores: Cristalina, v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009.
VIEIRA, Flavia	Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica	Educação & Sociedade: Campinas, v. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. 2009.
DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio	A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações	Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente: Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.
PINTO, Maria das Graças Gonçalves	O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores	Acta Scientiarum. Education: Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.
SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro	A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora	Linhas Críticas: Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011b.
FREITAG, Maria Salete Batista	A consultoria interna como espaço para a conversão do conhecimento	Revista de Gestão: São Paulo, v. 19, n. 1, p. 21-38, jan./mar. 2012.

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Acerca dos **23 artigos identificados**, foi construído um quadro que apresenta o nome do autor, o título do artigo e o periódico em que o mesmo foi publicado. Do levantamento realizado, foram encontrados artigos abrangendo, no título dos mesmos, ou em seus corpos de texto, o tema da epistemologia da prática no período de 1996 a 2012. Entre os trabalhos publicados, 19 estão vinculados à área

da Educação, dois à área da Educação Física, um à área da Música e um à área da Gestão Administrativa.

Dos artigos aqui apresentados, pode-se constatar que em **seis** deles os autores (BETTI-RANGEL; BETTI, 1996; LELIS, 2001; OLIVEIRA, 2006; THERRIEN, 2006; VIEIRA, 2009; FREITAG, 2012) não desenvolvem o conceito de epistemologia da prática, apesar de o termo ser utilizado em seus textos. Contudo, o estudo de Betti-Rangel e Betti (1996, p. 10) se mostra relevante a esta investigação, por ser um dos trabalhos pioneiros a tratar da questão dos “principais tipos de modelos curriculares utilizados na formação profissional em Educação Física e propor um novo, baseado no ensino reflexivo”.

Dos artigos apresentados no quadro em questão, pode-se constatar, também, que **sete autores** (ALARCÃO, 1996; BEINEKE, 2001; RODRIGUES; KUENZER, 2007; ALVES, 2007; BARBOSA-RINALDI, 2008; ROLDÃO; FIGUEIREDO; CAMPOS; LUIS, 2009; SILVA, 2011b) desenvolvem o conceito de epistemologia da prática em seus estudos com base em Schön (1983, 1992), Zeichner (1992, 1993), Pérez-Gómez (1992) e Perrenoud (1993, 1999).

Dos autores acima arrolados, os textos de Alarcão (1996) e Barbosa-Rinaldi (2008) podem ser destacados pelos seguintes motivos: o texto de Isabel Alarcão possui grande relevância por tratar do conceito de epistemologia da prática segundo Donald Schön, dando ênfase à importância das pesquisas realizadas pelo autor para a área de formação de professores; e o texto de Barbosa-Rinaldi merece destaque por ser uma pesquisa que trata da epistemologia da prática na área da Educação Física.

Alarcão (1996) descreve de forma detalhada de que maneira as pesquisas de Donald Schön têm contribuído para os estudos realizados na área da Educação, mais precisamente no que diz respeito à formação de professores, mesmo se tendo clareza de que as investigações realizadas pelo autor não eram voltadas diretamente para essa área. A autora coloca que Schön parte da premissa de que é necessário se romper com o racionalismo técnico que domina os cursos de formação profissional, que separa a teoria da prática, a fim de que seja possível ao futuro profissional incluir em sua formação um forte componente de reflexão, proveniente de situações práticas reais que são desenvolvidas por meio da atividade profissional.

O trabalho de Barbosa-Rinaldi (2008, p. 185, 198) procura levar o leitor a uma reflexão acerca da “necessidade dos docentes, que atuam na formação de professores em Educação Física, em romper com o paradigma técnico-instrumental, rumo a uma nova epistemologia da prática docente”. Para tanto, a autora se apoia em Schön (2003) e Pérez-Gómez (1992), a fim de propor uma epistemologia da prática reflexiva que tem como base “ensino prático reflexivo para a formação profissional, em que as experiências práticas de ensino, visando o conhecimento na ação, estão presentes desde a preparação inicial, mediada pela reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”, ou seja, nesse modelo de ensino o eixo do currículo da formação do professor é a prática reflexiva que advém da experiência profissional.

Pôde-se constatar ainda que, em 10 dos artigos elencados, os autores (TARDIF, 2000; MONTEIRO, 2001; DUARTE, 2003; SILVA, 2005; CARVALHO; THERRIEN, 2009; MONTEIRO, 2009; MORAES, 2009a, 2009b; DINIZ-PEREIRA, 2010; PINTO, 2010) fazem referência ao conceito de epistemologia da prática profissional cunhado por Tardif (2000). Porém, nenhum deles pertence à área da Educação Física. Destes artigos podemos destacar, evidentemente, o trabalho de Tardif (2000) – por ser autor que dá embasamento a esta pesquisa – e os trabalhos de Duarte (2003) e Monteiro (2009). Com relação ao texto de Tardif (2000), estaremos associando-o com outros trabalhos publicados pelo autor (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2012), pois ambos os trabalhos citados fazem referência a esse conceito.

A investigação desenvolvida por Monteiro (2009) parte de uma retrospectiva a respeito do conceito de epistemologia da prática desde a sua inserção no meio acadêmico, perpassando a sua utilização na área da Educação. O autor coloca que o termo “epistemologia” teve sua “entrada” no mundo acadêmico por volta do ano de 1854, através da Filosofia, apresentando como significado a expressão “teoria do conhecimento”. No entanto, o conceito de epistemologia começou a ser utilizado na área da Educação por influência de pesquisas realizadas nas leituras de Jean Piaget (1973, 1978) e John Dewey (1966), mas com o sentido de “teoria da investigação”. O que significava dizer que conhecer algo ou alguma coisa pode ser entendido por uma aquisição de experiências válidas para a conduta humana. Logo, explicar o conhecimento é “explicar os processos pelos quais os seres humanos examinam suas crenças e decidem seu comportamento” (MONTEIRO, 2009, p. 63).

O autor assinala que o conceito de epistemologia da prática ganhou um novo significado na área da Educação a partir dos estudos realizados por Donald Schön, que, apesar de não estar vinculado diretamente à área da Educação, levantou questões pertinentes do tipo: “como formar um profissional, tendo como base um conhecimento profissional, que é eminentemente prático?” (p. 63), questão esta que vai ao encontro do conceito de epistemologia da prática profissional proposta por Tardif (2000), visando compreender os saberes que são efetivamente utilizados pelos professores para realizarem as suas práticas.

Nesse dimensionamento, o trabalho de Duarte (2003) se destaca pela crítica que o autor realiza a respeito do modo como o termo “epistemologia da prática” vem sendo empregado não só por Tardif, mas por outros autores no meio acadêmico, quando o assunto é a formação de professores, como Schön (1983, 1987, 1992), Nóvoa (1992) e Perrenoud (2001), entre outros. O autor assinala que o conceito de epistemologia da prática, do modo como é utilizado por Tardif e outros autores, desvaloriza o conhecimento científico advindo dos cursos de formação, bem como o saber escolar, pois, a seu ver, aquele se pauta somente nas ações que os professores realizam dentro de seu ambiente real de trabalho.

Sobre este questionamento, Iza (2014, p. 13) comenta que outros autores, como Facci (2004) e Eidt (2010), também questionam essas ideias de uma epistemologia da prática como fundamento de uma concepção de formação e de um processo reflexivo vinculado a saberes que emergiriam dessa reflexão descontextualizados de sua condição histórica-social, “alegando que descaracterizam o trabalho do professor, uma vez que ocorre uma desvalorização do conhecimento científico, bem como uma pedagogia que desfavorece o saber escolar”. Para Eidt (2010, p. 14):

Ações sem objetivo prévio, regidas pela causalidade e pela intuição, assim como o não-saber na atividade docente, deixam de ser compreendidas como questões a serem superadas com base na mediação de uma teoria pedagógica rica e consistente, que possibilite explicar cientificamente a realidade.

Continua a autora:

Ao contrário, o não saber docente e o uso de ações apoiadas no improvisado são naturalizados e passam a ser condição para que a atividade educativa esteja em sintonia com as novas tendências

educacionais, promovendo a clara defesa da irracionalidade científica, como se pode verificar.

No caso de Facci (2004, p. 60), ela concorda com a questão de se investir na pessoa do professor e na sua profissão, bem como para uma valorização do desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 1992), mas argumenta que, “embora busquem entender a subjetividade e a profissionalidade do professor no processo educativo, a fazem sem considerar as condições histórico-sociais em que a profissão se desenvolve”, apontando também que nesse processo a identidade do professor:

Sofre e sofreu mutações decorrentes das condições históricas em que a educação está inserida. É um processo de construção do sujeito situado historicamente. Portanto, a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, com a revisão constante dos significados sociais da profissão e com o sentido que tem para cada membro dessa classe profissional o “ser professor” (FACCI, 2004, p. 61).

Nesse processo, Iza (2014, p. 14) reconhece que, embora a perspectiva histórico-cultural ofereça “contribuições para compreender as relações teoria e prática, que são essenciais quando nos referimos à formação de professores e ao trabalho docente” há outras leituras, como a “defendida por Bourdieu na qual a estruturação das práticas sociais não é um processo mecânico, de fora para dentro, mas também não seria um processo conduzido de forma autônoma pelos indivíduos”. A autora assinala que “Bourdieu defende a ideia de que as práticas sociais seriam estruturadas a partir da posição social de quem as produz”, porque as preferências, os desejos, os gostos, “estariam estruturados em relação ao momento da ação. Assim, a posição nas estruturas sociais proporcionaria vivências e práticas sociais que estruturariam internamente a sua subjetividade” (IZA, 2014, p. 14). Como assinala Bourdieu (2010, p. 13), torna-se fundamental:

Ter presente que as ideologias são sempre duplamente determinadas, – que elas devem as suas características mais específicas não só aos interesses de classe ou das frações de classe que elas exprimem (função sociodiceia), mas também aos interesses específicos daqueles que as produzem e à lógica específica do campo de produção (comumente transfigurado em ideologia da criação e do criador) – é possuir o meio de evitar a redução brutal dos produtos ideológicos aos interesses das classes

que eles servem (efeito de curto-circuito frequente na crítica marxista) sem cair na ilusão idealista a qual consiste em tratar as produções ideológicas como totalidades autossuficientes e autogeradas, passíveis de uma análise pura e puramente interna.

Diante desses apontamentos, encontramos também em Nogueira e Nogueira (2009, p. 21) a compreensão de que há a necessidade de:

Superar, simultaneamente, as distorções e os reducionismos associados ao que ele chama de formas subjetivista e objetivista de conhecimento, ou seja, por um lado, evitar que a Sociologia restrinja-se, tomando-o como independente, ao plano da experiência e consciência prática imediata dos sujeitos, às percepções, intenções e ações dos membros da sociedade, e, por outro, que ela se atenha exclusivamente ao plano das estruturas objetivas, reduzindo a ação a uma execução mecânica de determinismos estruturais reificados. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 21).

De forma que, se essa estrutura passasse a estruturar as ações e representações dos sujeitos, “a posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas propiciaria um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado a sua posição social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 25-26).

Nesse contexto, Iza (2014, p. 15) vai assinalar, ainda, que as “condições objetivas de existência favorecem diferentes modos de apreensão dos elementos que constitui determinada sociedade”, pois as “posições no espaço social produzem estilos de vida diversificados que indicam preferências e necessidades intimamente ligadas às condições objetivas de existência”, podendo ser associados aos processos de socialização.

Para a autora, “as ações, crenças, valores estão enraizadas na primeira socialização”, que se desenvolve no contexto familiar, mas não está restrita nela mesma, “uma vez que o indivíduo tem contato com outros agentes ao longo de toda vida” (IZA, 2014, p. 15), o que caracterizaria a socialização secundária como “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2009, p. 169). Nessa direção haveria, ainda, uma interiorização de “submundos” institucionais pela “aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho” (p. 179). Porém, este processo de socialização não implica só a aquisição de diversos conhecimentos em função do

lugar no qual nos encontramos, mas também de acordos, regras em relação ao seu funcionamento, comportamentos, crenças e concepções das pessoas inseridas nele, pois estruturam as ações dos professores em uma relação com a realidade social.

Tardif e Raymond (2000, p. 4) afirmam que os saberes dos professores são oriundos da socialização como alunos, e consideram que:

uma boa parte dos professores sabe sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar (...) principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas) antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Os autores enfatizam que os professores foram imersos em seu lugar de trabalho por muitos anos, gerando uma série de conhecimentos, crenças, valores, representações e certezas em relação à prática docente. Mizukami (2004) levanta como pressuposto que o processo de escolarização do professor exerce uma contribuição mais decisiva na estruturação de sua prática pedagógica, do que os modelos pedagógicos aos quais os professores foram expostos nos cursos de formação de professores.

Dessa maneira, os saberes dos professores transitam tanto na história de vida quanto na própria carreira docente, em função de o saber profissional ser constituído pela convergência de várias fontes de saberes que provêm da história de vida individual, composta por meio das diferentes interações sociais que ocorrem na família, na escola e nos locais de formação, influenciando no modo de ser da pessoa professor (IZA, 2014; TARDIF, 2012; TARDIF; RAYMOND, 2000). Embora a formação acadêmica seja extremamente importante, os saberes dos professores não são adquiridos apenas no período em que passaram pela formação inicial.

Assim, o trabalho docente exige tanto um domínio cognitivo e instrumental, quanto uma socialização na profissão e uma prática profissional, nos quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, pois:

Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que

permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assumam, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 13).

Os autores afirmam, ainda, que os saberes profissionais dos professores adquiridos no início da carreira podem ser considerados, parcialmente, como uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos familiares, escolares e universitários de socialização.

Nessa direção, da pesquisa realizada por Tardif (2000) sobre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, emergem, como uma estrada de mão dupla, os elementos para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática profissional, ancorados nos saberes profissionais. O autor, ao comparar o processo de formação profissional na universidade com o trabalho docente, contrapõe a lógica da racionalidade técnica à racionalidade prática, afirmando que a prática profissional não é um local de aplicação dos conhecimentos universitários, mas apenas um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho. O trabalho, por sua vez, não é um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz. No entanto, é realizando essa atividade que os saberes são mobilizados e construídos. Enfim, o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam; do mesmo modo que os saberes profissionais estão associados a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor (TARDIF, 2000, p. 11).

No que diz respeito ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no levantamento realizado, foram encontradas 20 dissertações e teses abrangendo, no título das mesmas, ou em seus corpos de texto, o tema da epistemologia da prática no período de 1997 a 2013. Entre os trabalhos anunciados, 10 estão vinculados à área da Educação, dois à área da Educação Física, dois à área de Arquitetura, dois à área de Matemática, um à área da Geografia, um à área de Estudos da Linguagem, um à área das Ciências Exatas e um à área da Informática.

Com relação às dissertações e teses elencadas no quadro da próxima página, semelhantemente ao quadro anterior, foi possível dividi-lo em três blocos: o primeiro com estudos que utilizam o termo “epistemologia da prática” em seus textos, mas que não desenvolvem o conceito; o segundo com pesquisas que desenvolvem o conceito de epistemologia da prática profissional em seus textos, como o trabalho de

Maurice Tardif (2000); e, por fim, o terceiro, vinculado aos trabalhos que desenvolvem o conceito de epistemologia da prática em seus textos na perspectiva de outros autores (DEWEY, 1966; SCHÖN, 1983, 1987, 1992, 2003 ZEICHNER, 1993, 1992, etc.), como poderá ser visto a seguir:

Quadro 5 – A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA EM DISSERTAÇÕES E TESES

Autor	Título	Área
CERRI, Yara Ligia Nogueira Saes	Da formação continuada de professores de ciências: ações, razões e emoções	Doutorado em Educação/1997
MALDANER, Otavio Aloisio	A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola: professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática	Doutorado em Educação/1997
CONTI, Celso Luiz Aparecido	Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira	Doutorado em Educação/2003
KAERCHER, Nestor André	A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica	Doutorado em Geografia Humana/2004
GOES, Marisa Barcellos	Arquitetura contemporânea: processando a teoria através da prática	Mestrado em Arquitetura e Urbanismo /2005
LIMA, Sonia Maria Toyoshima	Educação física adaptada: proposta de ação metodológica para formação universitária	Doutorado em Educação Física/2005
RODRIGUES, Marli de Fátima	Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais	Doutorado em Educação/2005
FARIAS, Maria Natalina de Oliveira	Travessia da prática docente: paisagens que constituíram a formação e o trabalho numa escola de ensino fundamental	Mestrado em Educação/2006
SANCHOTENE, Mônica Urroz	A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso	Mestrado em Ciências do Movimento Humano (Educação Física)/2007
MORAES, Sumaya Mattar	Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte	Doutorado em Educação/2007
NADAL, Beatriz Gomes	Cultura escolar: um olhar sobre a vida na escola	Doutorado em Educação/2007
PERES, Aparecida de Fátima	Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de língua portuguesa	Doutorado em Estudos da Linguagem/2007
COSSIO, Maria de Fátima	Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS	Doutorado em Educação/2008
SOUZA, Elaine Aparecida	Epistemologia da prática e da prática docente: um estudo dos seus fundamentos com vistas à proposição de abordagens críticas	Mestrado em Educação Escolar (Educação)/2008
HOSS, Ligia Beatriz	Compromisso social e formação pessoal no ensino de ciências exatas (re) pensando a ação docente	Mestrado em Ciências Exatas/2009
MARINHO, Bruna Ramos	A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana	Doutorado em Educação/2009
SILVA, Bruno Santana	O Uso de Casos na Reflexão em Ação em Atividades de Design de IHC	Doutorado em Informática/2010
SILVA, Fernando Duro	Teorias do projeto e representação: investigação sobre uma lacuna epistemológica	Doutorado em Arquitetura/2011a
OLIVEIRA, Sinval	O Saber/fazer/ser e conviver dos Educadores Indígenas Apinayé: algumas reflexões no campo da Teoria da Complexidade e da Etnomatemática	Doutorado em Matemática/2013
PINHEIRO, Jackson Costa	Metamorfozes de formadores de professores na educação em ciências modificando práticas na prática de formação docente à distância	Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas/2013

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Dessa forma, pode-se constatar que nove dos autores (CERRI, 1997; CONTI, 2003; KAERCHER, 2004; LIMA, 2005; FARIAS, 2006; NADAL, 2007; SANCHOTENE, 2007; HOSS, 2009; SILVA, 2010) relatados no quadro 5 citaram o termo “epistemologia da prática” em seus textos, porém não o desenvolveram. Apesar desta constatação, merecem destaques dois desses trabalhos, por serem da área da Educação Física. São eles: o estudo de Lima (2005) e o de Sanchotene (2007).

A tese de doutorado de Lima (2005) compreende que as experiências não têm uma referência somente nas razões pessoais e que, por este motivo, a construção de uma teorização, através da reflexão sobre a ação, e de uma metodologia de ação para a formação universitária em Educação Física Adaptada trazem benefícios não só aos futuros profissionais como ao docente universitário. Desse modo, a autora (p. xvii) compreende que “a epistemologia da prática encontra-se centrada na experiência e no saber profissional desenvolvido pelo Projeto de Ação Educacional na Educação Física Adaptada (ProEEFA), na Universidade Estadual de Maringá”.

Já na dissertação de mestrado de Sanchotene (2007, p. 76), a construção de uma nova epistemologia da prática visa fugir do conceito de que a prática profissional é pautada na repetição, seja de técnicas, seja de conceitos, podendo ser considerada uma prática que emerge das rotinas, estratégias e saberes de que “os professores se utilizam para dar conta das demandas da prática pedagógica”.

Pode-se constatar, ainda, que dois autores (COSSIO, 2008; SOUZA, 2008) se utilizam do termo “epistemologia da prática profissional” cunhado por Tardif (2000).

A tese de doutorado de Cossio (2008) afirma que os programas de formação de professores que mais contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes são aqueles que se pautam em uma prática reflexiva ou na epistemologia da prática. Nessa perspectiva, a autora se utiliza do conceito de professor reflexivo de Nóvoa (1992), Schön (1992) e Pérez-Gómez (1992) e de epistemologia da prática profissional elaborado por Tardif (2000, 2002), para dar embasamento a sua pesquisa. Desse modo, a autora compreende como professor reflexivo aquele que consegue estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática por meio da reflexão; e compreende que a epistemologia da prática profissional consiste na:

Reflexão sobre as práticas acumuladas pelos professores no exercício da atividade, com destaque àquelas que foram mais bem sucedidas em termos de aprendizagem dos alunos, sem desconsiderar a análise dos contextos institucionais e as condições em que o trabalho se realiza (COSSIO, 2008, p. 127).

A dissertação de mestrado de Souza (2008) procura encontrar o equilíbrio entre teoria e prática, entre racionalidade técnica e epistemologia da prática. Para tanto, a autora se apoia nos estudos de Duarte (2003), da perspectiva histórico-social e nos estudos de Dewey (1966), Schön (2003) e Tardif (2002), defensores da epistemologia da prática e da prática reflexiva, a fim de encontrar um equilíbrio entre teoria e prática. Dessa forma, a autora realiza uma descrição detalhada das pesquisas de Dewey (1966) e do modo como Schön (2000) e Tardif (2002) se apropriam das definições de prática reflexiva e da ideia de epistemologia estabelecidas pelo primeiro. Partindo do exposto, a autora afirma que o processo de refletir sobre a prática de professores e sua formação tem sua validade, porém, ressalta que “o conhecimento pode vir da prática, mas não pode ficar exclusivamente baseado nela” (p. 163), pontuando que o conhecimento pode, sim, ter sua origem na prática, na experiência profissional, mas deve se ter a consciência de que não se pode reduzi-lo a essa.

Por fim, pode-se constatar, também, que nove autores (MALDANER, 1997; GOES, 2005; RODRIGUES, 2005; MORAES, 2007; PERES, 2007; MARINHO, 2009; SILVA, 2011a; OLIVEIRA, 2013; PINHEIRO, 2013) desenvolvem seus estudos pautados no conceito de epistemologia da prática por meio de outros autores já citados anteriormente, não se pautando no conceito de epistemologia da prática profissional estabelecido por Maurice Tardif em suas investigações. Desses estudos, merecem destaque a tese de doutorado de Maldaner (1997), que aborda a formação de professores, bem como a formação continuada de professores; e a dissertação de mestrado de Goes (2005), que trata a respeito da utilização do conceito de epistemologia da prática constituído por Donald Schön para a elaboração de processos projetuais de arquitetura.

Maldaner (1997) relata que, por meio de grupos focais, professores que já se encontram no exercício profissional podem vir a tornarem-se professores-pesquisadores, o que faz com que estes tenham condições de produzir os seus programas de ensino, elaborar materiais instrucionais, assistir os alunos, produzir e aperfeiçoar o projeto de escola, entre outros. Dessa maneira, o autor acredita que,

por meio da epistemologia da prática anunciada por Schön (1983, 1987), é possível que o professor, por meio da reflexão-na-ação e da criatividade, se torne mais atento às respostas provenientes de uma situação de ação profissional, levando à produção de um conhecimento contextualizado. Segundo Maldaner (1997), tais conhecimentos produzidos da reflexão sobre a prática nas discussões realizadas nos grupos focais auxiliam não somente na prática do professor que já se encontra em exercício, mas, sim, na formação dos futuros professores da área de Química.

O estudo de Goes (2005) versa a respeito de como se dá o processo projetual de arquitetos, assim como de quais os conhecimentos técnicos e criativos em que eles se apoiam para dar vida a um projeto de arquitetura. O que torna este estudo relevante é o fato de alguns dos estudos iniciais de Donald Schön serem voltados para a compreensão de como se dá o desenvolvimento da atividade profissional nessa área. Nessa perspectiva, a autora consegue estabelecer uma relação entre os conhecimentos técnicos adquiridos durante a formação profissional com as necessidades do profissional em saber lidar com as incertezas, com a necessidade de criar, recriar e reinventar um mesmo projeto ou não.

Goes (2005) aponta que os estudos de Schön (1983) são relevantes, não só no sentido de auxiliar na compreensão de como se dá a construção do conhecimento através da reflexão-na-ação para a área da arquitetura, mas, também, se torna relevante para outras áreas profissionais, como a Educação, visto que, apesar de não lidar diretamente com a criação de projetos, possui em sua configuração de trabalho situações que exigem a combinação de conhecimentos científicos com certa dose de improvisação, criação, reflexão e experiência.

A partir do arrolado, no que diz respeito às áreas das quais os trabalhos apresentados nos dois quadros anteriores são provenientes, têm-se o seguinte quadro acerca de como a epistemologia da prática se apresenta em diferentes áreas de estudo:

Quadro 6 – A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA EM DIFERENTES ÁREAS DE ESTUDO

Área de estudo	Natureza			Total de estudos
	Artigos	Teses	Dissertações	
Educação	19	08	02	29
Educação Física	02	01	01	04
Arquitetura	---	01	01	02
Matemática	---	02	---	02
Geografia	---	01	---	01
Estudos da Linguagem	---	01	---	01
Informática	---	01	---	01
Administração	01	---	---	01
Música	01	---	---	01
Ciências Exatas	---	---	01	01
Total: 43				

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa.

Do quadro apresentado, pôde-se constatar que grande parte dos estudos sobre a “epistemologia da prática” estão concentrados na área da Educação. Acerca da área da Educação Física, apesar de a mesma ser a segunda colocada neste levantamento, é possível afirmar que ainda são escassas as pesquisas brasileiras dessa área sobre a temática em questão.

Pode-se constatar, também, que, dos 43 estudos apresentados:

Em 15 deles, os autores (BETTI-RANGEL; BETTI, 1996; CERRI, 1997; LELIS, 2001; CONTI, 2003; KAERCHER, 2004; LIMA, 2005; FARIAS, 2006; OLIVEIRA, 2006; THERRIEN, 2006; NADAL, 2007; SANCHOTENE, 2007; HOSS, 2009; VIEIRA, 2009; SILVA, 2010; FREITAG, 2012) não desenvolvem o conceito de epistemologia da prática, apesar de fazerem referência ao termo em seus títulos ou corpos de textos.

Em 12 trabalhos, os autores (TARDIF, 2000; MONTEIRO, 2001; DUARTE, 2003; SILVA, 2005; COSSIO, 2008; SOUZA, 2008; CARVALHO; THERRIEN, 2009; MONTEIRO, 2009; MORAES, 2009a; MORAES, 2009b; DINIZ-PEREIRA, 2010; PINTO, 2010) fazem referência ao conceito de epistemologia da prática profissional segundo Tardif (1999, 2000, 2002), sendo que nenhuma dessas investigações pertence à área da Educação Física.

Por fim, nas demais 16 pesquisas apontadas por este levantamento, os autores (ALARCÃO, 1996; MALDANER, 1997; BEINEKE, 2001; GOES, 2005; RODRIGUES, 2005; ALVES, 2007; MORAES, 2007; PERES, 2007; RODRIGUES; KUENZER, 2007; BARBOSA-RINALDI, 2008; MARINHO, 2009; ROLDÃO; FIGUEIREDO; CAMPOS; LUIS, 2009; SILVA, 2011a; SILVA, 2011b; OLIVEIRA, 2013; PINHEIRO, 2013), ao utilizarem o termo “epistemologia da prática”, o fazem apoiando-se, somente, em outros pesquisadores, como: Dewey (1966); Marx e Engels (1989); Novoa (1992); Pérez-Gómez (1992); Perrenoud (1993, 1999); Piaget (1973, 1978); Schön (1983, 1987, 1992, 2003); Wittgenstein (1970); e Zeichner (1992, 1993) – apresentando uma compreensão desse conceito a partir de um ensino prático reflexivo, ou seja, um ensino que auxilia os estudantes a adquirirem as competências, talentos e habilidades – inerentes à profissão – que amparam a atuação profissional em zonas indeterminadas da prática, zonas essas que trazem subjacentes a elas situações de incerteza, singularidade e conflito (SCHÖN, 2003).

A partir do exposto, o que se pode afirmar é que os estudos apresentados por este levantamento bibliográfico abordam o conceito de epistemologia da prática profissional cunhado por Maurice Tardif – publicados em periódicos, dissertações e teses nacionais – provenientes, em sua maioria, da área da Educação, porém, grande parte deles se vincula, também, ao conceito de epistemologia da prática, tendo como ponto de partida o professor reflexivo.

Assim, se para Donald Schön a referência está na reflexão na e sobre a ação, para Maurice Tardif o seu legado compreende a ideia de profissão, profissionalização, profissionalidade ou profissionalismo, dando margem para um conjunto de saberes que são mobilizados na ação docente.

Acerca das pesquisas realizadas na área da Educação Física, pode-se afirmar que estas são escassas tanto em número de publicações (somente quatro) quanto em referência ao conceito de epistemologia da prática profissional com relação a trabalhos sobre a formação de professores, o que ressalta a importância da realização de estudos nesta temática.

Dos quadros apresentados, emergem perspectivas de que essa epistemologia pode estar baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos (TARDIF, 2012). Esta formação e produção de saberes é permeada pela ideia de reflexão intencional no e sobre o trabalho docente em sua ação, prática pedagógica.

Nos trabalhos encontrados observou-se, entre as premissas apresentadas, três eixos temáticos, nos quais um versa sobre a formação inicial; o segundo aponta para a prática, o trabalho docente e os saberes; e o terceiro se volta para a questão da socialização profissional e construção identitária.

Com relação ao primeiro eixo, formação inicial, três estudos apontaram para o rompimento com o racionalismo técnico presente nos cursos de formação profissional, propondo:

(a) Incluir um forte componente de reflexão proveniente de situações práticas reais desenvolvidas por meio da atividade profissional (ALARCÃO, 1996).

(b) Aderir a uma nova epistemologia da prática docente, proposta esta que já tinha sido apresentada em parte por Betti-Rangel e Betti (1996), na dimensão de se colocar a prática como o ponto central da formação. Porém, nos estudos de Barbosa-Rinaldi (2008), coloca-se em evidência que a epistemologia da prática reflexiva teria como um dos focos a valorização das experiências de práticas de ensino. Há a ponderação de que o conhecimento na ação está presente desde a preparação inicial, podendo ser mediado pela reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, assim como seria também o eixo desse novo currículo, no qual a prática reflexiva advém da experiência profissional.

(c) Não colocar a prática profissional como um local de aplicação dos conhecimentos universitários, podendo no máximo ser vista como um processo de filtração desses conhecimentos, que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho (TARDIF, 2000).

Cabe lembrar que, para além das críticas de Duarte (2003), Facci (2004) e Eidt (2010) para a racionalidade prática, epistemologia da prática, entre outros aspectos, Nóvoa (1992) já tinha colocado que a perspectiva reflexiva é necessária, mas que ela sozinha não dá conta do processo de formação inicial. Tardif, Borges e Malo (2012) também vão lembrar que a virada reflexiva trouxe inúmeras contribuições para o processo de formação e compreensão do trabalho docente, mas que o pensamento de Schön (1983) sofreu com reducionismos ao apresentar uma grande valorização da prática em detrimento do adensamento teórico. Entre outros aspectos, os autores vão assinalar para a necessidade de se confrontarem os limites científicos, profissionais e educativos oriundos das diversas potencialidades intelectuais e práticas que decorrem dessa perspectiva reflexiva.

Sobre o segundo eixo vinculado à prática, ao trabalho docente e aos saberes, observaram-se três contribuições: uma parte do trabalho de Schön, compreendendo que a epistemologia da prática se encontra centrada na experiência e no saber profissional (LIMA, 2005); enquanto que a segunda se volta para a proposta de Tardif, lembrando que o conceito de epistemologia da prática profissional visa compreender os saberes que são efetivamente utilizados pelos professores para realizarem as suas práticas (MONTEIRO, 2009); e uma terceira vinda de Tardif (2000), apontando que o trabalho é a atividade que se faz implicando a mobilização de saberes e uma unidade entre o profissional, sua prática e seus saberes, não podendo serem vistos como entidades separadas. O autor lembra, ainda, que os saberes profissionais estão associados a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor.

Assim, nas considerações apresentadas, observa-se que falar em epistemologia da prática profissional implica em considerar, para a sua produção, a experiência, os saberes profissionais e os saberes que são efetivamente utilizados pelos professores para realizarem as suas práticas na escola.

Com relação ao terceiro eixo, ascende a questão da socialização profissional e o processo de construção identitária. Uma contribuição foi encontrada, podendo-se incluir outras nesse processo. Este texto vincula-se ao trabalho de Bourdieu (2010), na perspectiva de uma teoria para a prática centralizada na teoria do *habitus*, relacionado a um processo de socialização profissional e constituição identitária, lembrando que a docência (base da identidade da formação de professores) emerge de rotinas, estratégias e saberes de que os professores se utilizam para dar conta das demandas da prática pedagógica (SANCHOTENE, 2007). Nesta compreensão, os saberes dos professores transitam tanto na história de vida quanto na própria carreira docente, em função de o saber profissional ser constituído pela convergência de várias fontes de saberes. Porém, essa socialização não implica apenas na aquisição de conhecimentos em função do lugar no qual nos encontramos, mas de acordos e regras em relação ao seu funcionamento, comportamentos, crenças e concepções dos indivíduos (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 4).

Dentro dessa compreensão, pondera-se que o trabalho docente perpassa o domínio cognitivo e instrumental, a socialização na profissão e uma prática profissional, nos quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade

profissional. De modo que os saberes profissionais dos professores adquiridos no início da carreira podem ser considerados como uma reativação e uma transformação dos saberes adquiridos nos processos familiares, escolares e universitários de socialização.

Nesse terceiro eixo encontra-se um aspecto significativo, no qual se ressalta que a estruturação das práticas sociais não é um processo mecânico, de fora para dentro, mas também não é um processo conduzido de forma autônoma pelos indivíduos, de dentro para fora (IZA, 2014). Portanto, busca-se evitar que a ação seja reduzida a uma execução mecânica de determinismos estruturais ou que fique independente em relação ao plano da experiência e consciência prática (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Dessa leitura nos concentraremos nos dois últimos eixos, por entender que eles apresentam relações com os objetivos desta pesquisa, em que se busca estabelecer uma ponte entre a experiência didático-pedagógica e a prática como *lócus* de formação; os saberes e a prática docente em sua fundamentação; o trabalho docente e a epistemologia da prática profissional. Concluindo, o que se quer compreender é como a prática, como *lócus* de formação, produção de saberes e socialização profissional, pode contribuir para a construção de uma epistemologia da prática profissional.

4. A PRÁTICA COMO UM LUGAR DE FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE SABERES

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar os saberes que são produzidos no processo de formação e desenvolvimento profissional do professor (aspectos cognitivos, pedagógicos e de gestão e as dimensões morais e políticas do ensino). Entre os obstáculos, há o desafio de mostrar como os saberes são produzidos e/ou apropriados pelos professores. Em outras palavras, busca compreender como esses saberes são integrados concretamente nas tarefas profissionais e como estes professores os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Enfim, qual é a natureza desses saberes?

Na busca de caminhos, o próprio Tardif (2012) propõe essa epistemologia integrada a uma perspectiva “ecológica”¹⁷, no tocante à formação de professores e ao estudo do ensino, visando ir além das duas portas comuns de entrada da análise do ensino, relacionadas ao conhecimento da matéria ensinada e ao conhecimento pedagógico. Propõe-se, então, que se faça emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores em seu trabalho cotidiano.

Embora haja essa proposta, vamos considerar nesse processo apenas as transições ecológicas vinculadas mais ao desenvolvimento profissional, por considerar que a proposta do autor incluiria outras técnicas de pesquisa que não foram utilizadas neste estudo, assim como outras referências bibliográficas. Porém, por considerar que o recorte deste estudo está mais preocupado com a questão da prática profissional como *lócus* de formação e produção de saberes, entende-se que a socialização profissional acaba por incorporar esse desenvolvimento profissional. Dentro dessa perspectiva, no processo de aprendizagem profissional, assinala-se que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais e contextos específicos, como: o local em que as pessoas

¹⁷ Por transições ecológicas se estará entendendo aquilo que acontece durante todo o espaço de vida da pessoa em seu desenvolvimento profissional (socialização), como de aluna na universidade a estagiária, de estagiária a educadora na escola, significando que há modificações no meio desse processo, nos papéis e nas atividades exercidas. Pode-se dizer que a vida profissional é repleta de transições ecológicas: de aluna universitária a estagiária, de estagiária a educadora de terreno, de educadora de terreno sem vínculo profissional a educadora de terreno com vínculo mais estável e assim por diante (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). De forma que essa perspectiva ecológica se apoia numa lógica de processo de formação ao longo da vida.

estabelecem relações face a face (casa, escola, trabalho); a administração e o funcionamento da escola; e as crenças, valores, hábitos, formas de agir, estilo de vida etc. (BRONFENBRENNER, 1979).

Cabe também ressaltar que a proposta de ultrapassar as duas portas de entrada, conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico, talvez consolidadas na realidade europeia, mas não em nossa realidade, será mantida, mas, também, haverá a consideração em relação a essas duas entradas.

Com base na explicação desse itinerário a ser percorrido, vamos adentrar a questão da produção dos saberes, iniciando pela sua etimologia.

O que são os saberes docentes?

Qual a relação que se estabelece entre saber e conhecimento?

O termo “saber/sabedoria” diz respeito ao ato de saber, sendo visto em algumas situações como sinônimo de conhecimento, enquanto que o termo “conhecimento” se refere ao ato ou fato de conhecer, ter compreensão de alguma coisa (no sentido de se manter informado), ter experiência, abarcar uma relação social, pois trata-se de um processo pelo qual o homem entra em contato com o mundo que o cerca, podendo esse conhecimento ser ou não escolar, específico ou geral, prático ou teórico (BENITES, 2007).

Na tradição filosófica, a palavra “sabedoria” referia-se tanto ao conhecimento científico quanto ao saber prático; já o termo “conhecimento” foi entendido como o ato da vida psíquica que resulta em tomar um objeto presente, ou seja, o ato de conhecer (subjeto) e o fato de conhecer.

Rodrigues (2013), ao tratar dos saberes docentes como uma temática emergente na formação de professores, assinala que estes não ocorrem, apenas, por meio do acúmulo de conhecimentos transmitidos durante a formação profissional, mas, sim, através das ações pedagógicas ocorridas no contexto da prática profissional, sendo encarada como um espaço privilegiado para a produção de saberes.

Nesse sentido, o autor resalta que a profissão docente deve ser compreendida a partir da ótica dos próprios professores, a fim de que os saberes profissionais mobilizados no âmbito de seu trabalho cotidiano sejam revelados.

Quando questionados sobre os saberes que servem de base a sua atuação profissional, os professores falam sobre suas competências, seus talentos, seu saber-fazer, sua personalidade, ou seja, declaram

possuir um conjunto de saberes e não apenas conhecimentos (RODRIGUES, 2013, p. 62).

O autor deixa claro que a noção de “saber” não deve considerar todas as ações dos professores como saberes, mas, somente, aquelas que sejam capazes de justificar suas razões de agir, levando-nos a conhecer melhor a proposta de Maurice Tardif sobre os saberes docentes.

4.1. Os Saberes Mobilizados pelos Professores como Perspectiva de Renovação dos Fundamentos Epistemológicos do Ofício Docente

No livro “Saberes docentes e formação profissional”, Tardif (2012, p. 10) versa “a respeito dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores da escola primária e secundária”.

Para o autor, o saber dos professores, de modo geral, tem sua origem a partir de processos mentais e sociais. Nos processos sociais, o professor partilha deste saber no ambiente de trabalho em uma organização na qual as outras pessoas também possuem o mesmo saber; sendo legitimado por órgãos competentes (universidade, administração escolar, sindicato, Ministério da Educação, entre outros) para a sua utilização e incorporação ao longo do tempo, tendo como objeto de trabalho, objeto social o ser humano.

Com relação aos processos mentais, a sua tarefa consiste em o professor incorporá-lo, adaptá-lo e ressignificá-lo. Em função desse processo, ele perpassa todos os saberes encontrados no processo social. Desse modo, Tardif (2012, p. 16) assinala que a sua perspectiva procura “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. Para tanto, o autor orienta suas pesquisas sobre a temática dos saberes dos professores a partir de seis fios condutores:

O primeiro fio condutor gira em torno da questão do *saber e trabalho*, considerando que o saber dos professores deve, sempre, estar intimamente relacionado ao trabalho exercido por eles na escola e em sala de aula, para que possa ser compreendido em sua totalidade (TARDIF, 2012).

O segundo fio condutor versa a respeito da *diversidade do saber*, entendendo que o saber dos professores é proveniente de diversas fontes, como conhecimentos

específicos, saber-fazer pessoais, conhecimentos advindos dos programas escolares e livros didáticos, entre outros. Assim, Tardif (2012, p. 19) afirma que alguns desses saberes:

Provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc.

O terceiro fio condutor trata da questão da *temporalidade do saber*, considerando que o saber dos professores é construído ao longo de uma história de vida pessoal e de uma carreira profissional. Dessa maneira, “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p.20), sendo que os professores começam a criar suas primeiras concepções acerca do que vem a ser ensinar ainda enquanto alunos da educação básica, pois acabam por conviver, previamente, em seu ambiente de trabalho por aproximadamente 16 anos.

O quarto fio condutor diz respeito à *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, apontando que é na experiência de trabalho, no exercício da profissão propriamente dito, que os diversos saberes construídos ao longo do tempo são unificados para e pelo trabalho. Assim, “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais” (TARDIF, 2012, p. 21).

O quinto fio condutor versa sobre a questão dos *saberes humanos a respeito de seres humanos*, levando em conta que o trabalho docente é um trabalho interativo, pois é “um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana” (TARDIF, 2012, p. 22), ou seja, o objeto de trabalho do professor é o próprio aluno.

Por fim, o sexto fio condutor trata a respeito dos *saberes e formação de professores*, considerando que deve existir uma articulação entre os cursos de formação profissional e a prática profissional dos professores. Em outras palavras, uma articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas, buscando o equilíbrio entre esses dois polos (TARDIF, 2012).

A partir do exposto, Tardif (2012) realiza a formatação do que ele denomina de saberes profissionais decorrentes da perspectiva ecológica, que em sua abrangência considera a produção de sentido que cada sujeito dá para as coisas. Dessa forma, esses saberes são apresentados pelo autor em um contexto em que se fala a respeito de outras profissões que têm como base o trabalho interativo (medicina, direito, psicologia, entre outras) e de como, e/ou em que, essa formatação de saberes se distingue dos conhecimentos universitários produzidos pelos pesquisadores e de que modo a união desses dois elementos (saberes profissionais e conhecimentos universitários) contribuiriam para a profissionalização do ensino, bem como para a formação de professores.

Nessa perspectiva, os saberes profissionais são definidos por Tardif (2012) como:

Saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores (TARDIF, 2012, p. 256).

Em outras palavras, os saberes profissionais dos professores são saberes construídos e mobilizados para e na ação pedagógica. Desse modo, não é possível que os conhecimentos, universitários ou não, as competências, as habilidades e os valores apreendidos pelos professores durante a sua vivência pessoal e sua formação profissional sejam, simplesmente, transferidos para a prática pedagógica dos professores, pois é necessário que eles sejam interiorizados e ressignificados para que possam ser mobilizados.

Nesse sentido, Tardif (2012, p. 257) alerta que “não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação profissional” e que:

A prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

Assim, o autor declara que o trabalho docente, antes de tudo, é uma atividade que se faz e não um objeto que se olha, e é somente realizando-o que os saberes são construídos e mobilizados. Dessa forma, as principais características da natureza desses saberes são:

Saberes profissionais temporais, pois são construídos ao longo do tempo. Segundo Tardif (2012), esses saberes são temporais em pelo menos três sentidos: são adquiridos, primeiramente, durante o período de socialização primária, momento em que os professores interiorizam suas primeiras concepções a respeito do que vem a ser professor, do que vem a ser o espaço escolar e do que vem a ser ensinar.

O segundo sentido se dá quando o professor adentra a prática profissional, porque leva alguns anos para que o professor estabeleça sua rotina de trabalho. Desse modo, os professores iniciantes, por muitas vezes, agem com base na tentativa e erro, fazendo com que construam um saber da experiência que irá auxiliá-los a sedimentar algumas dessas rotinas e concepções de ensino. E o terceiro sentido diz respeito ao tempo que se leva para construir a carreira profissional docente, visto que a carreira também consiste em um processo de socialização, um processo de identificação e incorporação das práticas e rotinas inerente ao grupo de trabalho. Portanto, “em termos profissionais e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (TARDIF, 2012, p. 262).

Saberes profissionais plurais e heterogêneos, porque, durante a prática profissional, os professores se baseiam em saberes provenientes de suas histórias de vida, de suas vivências escolares anteriores, dos conhecimentos específicos ensinados na formação profissional, dos conhecimentos curriculares advindos dos programas escolares e dos currículos, além dos saberes derivados de suas práticas profissionais. Partindo dessa perspectiva, os saberes não compõem um corpo de conhecimento unificado, podendo os professores se apoiarem em mais de uma teoria ou técnica de aprendizagem quando necessário, como explicita Tardif (2012, p. 264):

Os saberes profissionais dos professores tem uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar delas no exercício de sua atividade [...] ocorre o mesmo com os saberes

profissionais dos professores: eles estão a serviço da ação e é na ação que assumem o seu significado e sua utilidade.

Saberes profissionais personalizados e situados, porque eles constituem os professores, ao mesmo tempo em que os professores os constituem. Nas palavras de Tardif (2012, p. 265), os saberes profissionais são:

fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.

Desse modo, os professores, ao construírem os saberes profissionais, empregam uma grande carga de suas histórias de vida, de suas personalidades e de seus pensamentos e emoções nesse processo, fazendo com que, após essa construção, seja praticamente impossível dissociar as experiências pessoais dos professores desses saberes. Além disso, os saberes profissionais podem ser considerados, também, situados, visto que “são constituídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular” (TARDIF, 2012, p. 266).

Saberes profissionais humanos, porque o objeto do trabalho são os seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. Os professores, ao lidarem com um aluno, ou com um grupo de alunos, estão, antes de tudo, lidando com seres humanos e, por este motivo, necessitam criar meios para atingir um aluno sem se descuidar dos demais.

A partir do arrolado, observa-se que os saberes profissionais dos professores, na forma como foram configurados por Tardif (2012), dão sustentação para as ações realizadas pelos professores no exercício da profissão, auxiliando na fundamentação de uma teoria do conhecimento na epistemologia da prática profissional. Desse modo, os saberes profissionais, aliados aos conhecimentos universitários, podem proporcionar a profissionalização do ensino e uma formação de professores pautadas em uma epistemologia da prática profissional.

Após se ter essa compreensão a respeito de quais características compõem os saberes profissionais, torna-se mais fácil compreender a tipologia utilizada por Tardif (2012) para definir os saberes docentes propriamente ditos. Nesse sentido, o autor define os saberes docentes como sendo um conjunto “formado pelo

amalgama, mais ou menos, coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36).

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) referem-se ao conjunto de saberes adquiridos pela instituição de formação e que vão se incorporando à prática e à atuação docente. É o saber que vem das ciências da educação, dando um caráter clássico e científico aos professores, e se apresentam como doutrinas e concepções advindas de reflexões sobre a prática educativa.

Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento e são integrados nas universidades, sendo divididos na forma de disciplinas. Estes saberes são transmitidos independentemente da faculdade/universidade e do curso, constituindo-se numa tradição cultural.

Os saberes curriculares dizem respeito à organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros itens, que se apresentam de forma concreta nos programas escolares e, por sua vez, os professores devem saber aplicar.

Por fim, os saberes experienciais são os que nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente, como, por exemplo, as habilidades de realizar o trabalho docente em seu cotidiano. Assim, uma analogia que se pode fazer, dos comentários que foram feitos sobre os saberes docentes e os saberes profissionais, diz respeito ao efeito que uma marca d'água produz em uma folha de sulfite: uma imagem que se sobrepõem a outra. Dessa forma, os saberes profissionais se configuram como essa marca d'água, pois são saberes da ação e só se manifestam quando mobilizados em situação de trabalho, tendo sobrepostos a eles os saberes docentes. Nesta imagem, observa-se que os saberes profissionais estão presentes na ação pedagógica, mas que a olho nu são invisíveis em relação à tipologia, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 2 – CONFIGURAÇÃO DOS SABERES COMO MARCA D'ÁGUA



Fonte: elaborado pela autora.

Borges (2005), na Educação Física, seguindo as contribuições de Tardif, também vai afirmar que os saberes docentes são oriundos de quatro fontes principais: as disciplinas, os programas escolares, as ciências da educação e a prática docente. Em outro estudo, Lèbe (2005) apresenta os saberes e as atitudes que deveriam ser adquiridos pelos educadores físicos em sua formação profissional, como:

(a) aquisição dos saberes disciplinares, saberes ligados às ciências da atividade física, saberes próprios da educação para a saúde, saberes ligados à Educação Física, incluindo-se também os saberes pedagógicos, saberes ligados à pedagogia geral, saberes próprios ao ensino da disciplina, saberes relacionados à maneira pela qual os alunos adquirem as competências na disciplina, saberes profissionais;

(b) aquisição do saber-fazer disciplinar, saber-fazer pedagógico e saber-fazer profissional; além de

(c) aquisição das atitudes profissionais.

Entretanto, os estudos apresentados estão ou mais voltados para a formação inicial ou apresentam uma caracterização geral do conjunto de saberes que podem ser mobilizados pelos professores na escola e na universidade, por apresentarem relação com a ação docente na escola.

Embora se possa ter essa compreensão, Tardif (2012, p. 64), observando a trajetória dos saberes docentes no trabalho do professor na escola, na prática profissional, vai redimensionar a sua leitura anterior, acrescentando outros dados, ao apontar que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”, configurando-se como um sincretismo (sem uma unidade teórica), em virtude de que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada na proposta do modelo aplicacionista da racionalidade técnica, pois nela os saberes antecedem a prática, criando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios.

Na realidade, são todos aqueles saberes de que o professor (de todos os níveis de escolarização) se utiliza durante sua prática pedagógica, podendo ser de origem profissional, disciplinar, curricular e experiencial.

Partindo desse pressuposto, apresenta as fontes sociais de aquisição desses saberes, colocando a família, o ambiente e a educação, bem como a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, entre outros, como espaços privilegiados para esse fim.

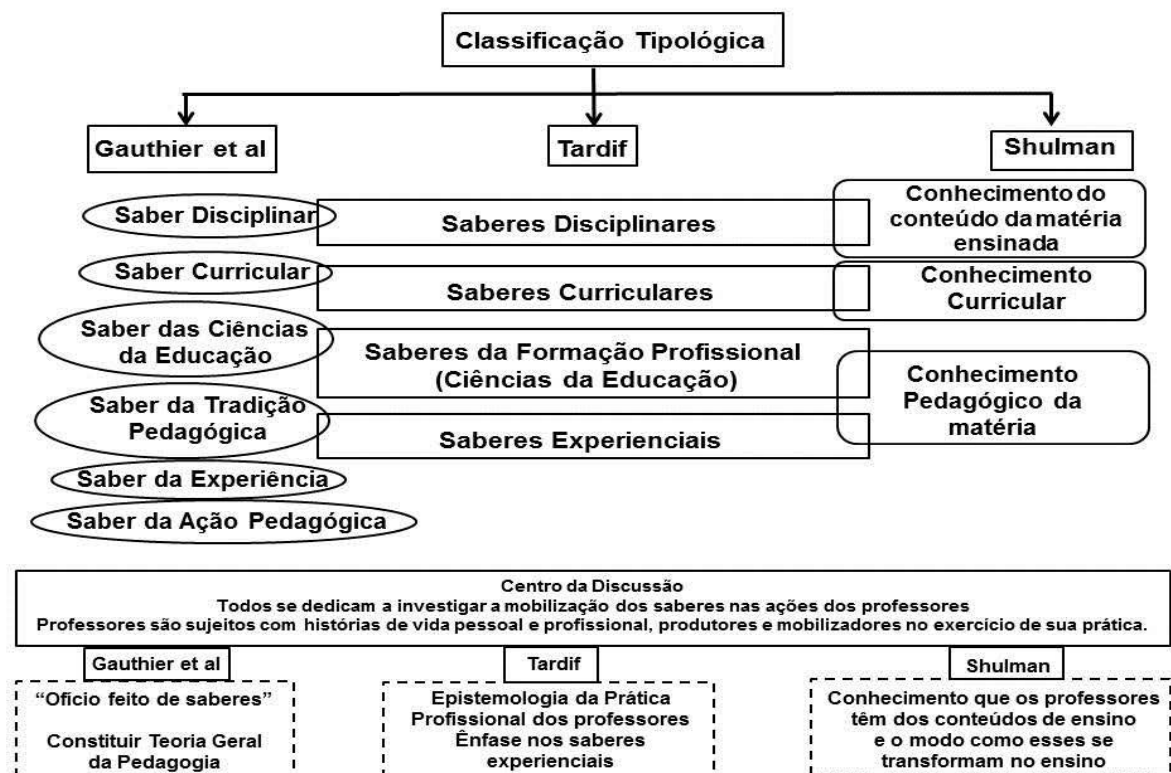
Quadro 7 – OS SABERES DOS PROFESSORES

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundarista, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2012.

Outros autores que merecem atenção são Clermont Gauthier et al. (1998), por introduzirem outros elementos no trabalho de Tardif, ampliando a compreensão sobre os saberes mobilizados na ação docente, bem como questionando o saber experiencial em seu confinamento na sala de aula. A título de exemplificação nos apoiaremos numa classificação tipológica apresentada por Carvalho (2009) sobre os trabalhos de Shulman (1986), Tardif (2002) e Gauthier et al. (1998), na figura que se apresenta a seguir, não entrando no mérito dessa análise.

Figura 3 – CLASSIFICAÇÃO TIPOLOGICA DOS SABERES



Fonte: Carvalho (2013), adaptado de Almeida e Biajone (2007, p. 289).

Gauthier et al. (1998, p. 20), no livro “Por uma Teoria da Pedagogia”, chegam a este conjunto de saberes ao comentarem que “[...] ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”, constituindo-se em um ponto de partida para se pensar que a prática profissional do professor mobiliza vários saberes para a ação docente, formando uma espécie de reservatório do qual o professor se abastece para responder às exigências das situações concretas de ensino.

Dentro desse reservatório, que é mobilizado em função das situações específicas de ensino, encontram-se seis saberes que, em parte, repetem alguns dos pressupostos utilizados por Tardif e, em outra parte, recebem outro tratamento original no que diz respeito aos saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica, como poderá ser visto a seguir:

Quadro 8 – O RESERVATÓRIO DE SABERES

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares	Curriculares	Das Ciências da Educação	Da Tradição Pedagógica	Experiências	Da ação Pedagógica
(A matéria)	(O programa)		(O uso)	(A Jurisprudência Particular)	(O repertório de Conhecimentos do Ensino ou a Jurisprudência Pública validada)

Fonte: Gauthier et al. (1998).

O **saber disciplinar** se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas sobre as diversas disciplinas científicas das quais o professor extrai esse saber produzido para ensinar. Porém, a escola e os docentes impõem também a esses conteúdos uma série de transformações na forma de transposições didáticas, conhecimento pedagógico do conteúdo ou imagem operatória (analogias e metáforas, momento em que se perspectiva um saber da ação pedagógica produzido pelo professor no contexto específico de sua disciplina) (GAUTHIER et al., 1998, p. 29-30). Cabe lembrar que a mesma coisa acontece com o seu programa de ensino, levando-nos para o saber curricular.

O **saber curricular** refere-se aos programas de ensino de modo geral. Esses não são produzidos pelos professores, mas, sim, por especialistas de diversas disciplinas. Portanto, os professores precisam conhecer o programa que lhe serve de guia para planejar e avaliar (GAUTHIER et al., 1998, p. 30), bem como conhecer os fundamentos de sua formação profissional.

O **saber das ciências da educação** está relacionado ao saber adquirido durante a formação, não estando diretamente relacionado com a ação pedagógica, auxiliando o professor em várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral, como, por exemplo, no domínio de noções sobre o desenvolvimento de crianças (GAUTHIER et al., 1998, p. 31).

O **saber da tradição pedagógica**, diferentemente dos outros saberes apresentados, se instala a partir do momento em que as escolas se estabelecem no século XVII, passando o professor a dar aula não mais a alunos singulares, recebendo-os individualmente em sua sala, mas passando a desenvolver uma prática do ensino destinado a um grupo de alunos ao mesmo tempo, sendo um saber produzido durante a socialização primária, em que o futuro professor tem o primeiro contato com a escola, criando uma prévia compreensão do funcionamento da mesma e de ser professor. Tal conhecimento prévio, na maioria das vezes, acaba moldando o comportamento dos professores, mesmo após estes terem passado pela formação profissional (GAUTHIER et al., 1998).

O **saber da experiência** é produzido durante a prática profissional, através das ações dos professores, mediante as situações vividas em sala de aula. Ações essas que, se repetidas várias vezes, acabam sendo incorporadas à rotina dos professores. Dentro desse contexto, o professor realiza julgamentos privados, podendo elaborar, através do tempo, uma espécie de jurisprudência particular composta de truques e estratégias que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Assim, o que limita o saber da experiência é o fato de ele ser feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por meio dos métodos científicos (GAUTHIER et al., 1998).

Por fim, o **saber da ação pedagógica** refere-se ao saber experiencial dos professores que se torna público, ou seja, revelado através das pesquisas acadêmicas realizadas em sala de aula. Observa-se que o saber do professor é em grande parte privado, não passando por nenhuma comparação sistemática, como em outras profissões. Embora se utilize de uma jurisprudência particular, esta não tem nenhuma utilidade para a formação ou exercício da profissão. Assim, o saber da ação pedagógica legitimado pelas pesquisas se mostra relevante para a profissionalização do ensino, devido a seu caráter expositivo (GAUTHIER et al., 1998, p. 33).

4.2. Amálgama dos Saberes Profissionais dos Professores de Educação Física

Amálgama é o nome dado a uma solução de um ou vários metais em mercúrio ou liga de um determinado metal e mercúrio, podendo ser líquida (percentagem de metal é pequena) ou sólida (percentagem é grande). Em sentido

figurado, é o nome que se dá à mistura de coisas diversas e heterogêneas, e na linguística é a mistura de duas palavras com o objetivo de criar uma nova (HOUAISS ELETRÔNICO, 2014).

A amálgama dos saberes profissionais dos professores se constitui a partir de diferentes aspectos que compõem a sua natureza como um todo: temporais, plurais, heterogêneos, humanos, personalizados e situados, provenientes de diversas fontes, como a socialização primária, socialização secundária e a prática profissional. Tais aspectos da natureza dos saberes profissionais se desenvolvem concomitantemente um ao outro, de forma que um exerce influência na composição do outro.

4.2.1. Natureza Temporal dos Saberes Profissionais

No livro “Os saberes docentes e a formação profissional”, Tardif (2002, p. 167) chama a atenção para o fato de que ensinar “é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações”, pois se trata das atividades nas quais “os atores agem em função daqueles tipos de ação baseados em tradições, costumes e maneiras de fazer procedentes do uso”. Embora não tenham relação com a arte ou com a técnica, “uma teoria da prática educativa não pode negligenciar as atividades tradicionais que desempenham, na minha opinião, um papel extremamente importante na educação”. Continua o autor, o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente, porque os fundamentos do ensino são, a um só tempo, **existenciais** (o professor não pensa só com a cabeça, mas pensa também com vida), **sociais** (porque os saberes dos profissionais são plurais e adquiridos em tempos sociais diferentes) e **pragmáticos** (por estarem ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador).

Assim, os saberes profissionais dos professores são saberes (espaço) temporais, por serem saberes adquiridos através do tempo, envolvendo trajetórias de vida na socialização primária e na socialização secundária. Uma boa parte do que os professores sabem provém de sua história de vida e, principalmente, de sua história de vida escolar, por serem trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho por mais de 15 anos, antes mesmos de começarem a trabalhar. Essa

imersão resulta em uma bagagem de conhecimentos anteriores, crenças, representações e certezas sobre a prática docente, na forma de uma cultura.

Nessa direção, acredita-se que os saberes temporais têm uma forte componente cultural, por constituírem uma espécie de capital cultural. Para Bourdieu (2012, p. 73), a noção de capital cultural busca explicar a “desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais”, tendo o “sucesso escolar” como parâmetro para definir se a criança adquiriu, ou não, os atributos de tal capital. Desse modo, o autor coloca que o capital cultural pode existir em três diferentes formas, sendo eles: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado.

Neste estudo, a ideia de capital cultural vai estar mais associada à questão da assimilação e inculcação de conhecimentos e informações ao longo do tempo, por se tornarem parte constituinte da pessoa e poder estar relacionada aos méritos de aquisição.

Assim, o **estado incorporado** diz respeito às disposições duráveis do organismo que o incorpora. Em outras palavras, a acumulação do capital cultural neste estado se dá pela assimilação e inculcação de conhecimentos e informações ao longo do tempo, de forma que estes passam a ser parte constituinte da pessoa, sendo adquiridos de maneira dissimulada e inconsciente, não podendo ser transmitidos a outras pessoas de forma instantânea.

Pelo fato de estar ligado, de múltiplas formas, à pessoa em sua singularidade biológica e ser objeto de uma transmissão hereditária que é sempre altamente dissimulada, e até mesmo invisível, ele constitui um desafio para todos aqueles que lhe aplicam a velha e inextirpável distinção dos juristas gregos entre as propriedades herdadas (*ta patrôa*) e as propriedades adquiridas (*epiktêta*), isto é, acrescentadas pelo próprio indivíduo ao seu patrimônio hereditário; **de forma que consegue acumular os prestígios da propriedade inata e os méritos da aquisição** (BOURDIEU, 2012, p. 75, grifos nossos).

Com base nessa compreensão, os professores participantes foram questionados acerca do que os levou a escolher a Educação Física como profissão. Para este questionamento, os professores participantes apresentaram como principais influências da escolha profissional o **estado incorporado**, no fato de já terem sido atletas de alguma modalidade esportiva (**PE-2, PE-3, PE-10 e PE-16** –

q¹⁸), o gosto pela atividade física (**PE-2, PE-3, PE-4, PE-5, PE-6, PE-9, PE-12, PE-15, PE-16 e PE-18** – q), a influência (positiva ou negativa) que tiveram dos professores de referência (**PE-1 e PE-4** – q), o desejo de modificar a prática pedagógica da Educação Física escolar (**PE-1** – q), o desejo de conhecer mais a respeito da área da Educação Física (**PE-7 e PE-8** – q), a proximidade que tinham com a área de biológicas (**PE-13 e PE-15** – q), a influência de familiares (**PE-14 e PE-18** – q) e a influência de amigos (**PE-11** – q), corroborando o pensamento de que a vida que antecede a formação profissional exerce uma influencia significativa no que diz respeito à escolha profissional (SILVA; SOUZA NETO, 2011).

O principal aspecto que influenciou os professores participantes pela escolha da profissão foi o “o gosto pela atividade física”, seguido “do fato de já terem sido atletas de alguma modalidade esportiva”, revelando que a escolha profissional tem sido realizada por influência de habilidades específicas, continuidade no estudo de matérias escolares e contato direto com a atividade relacionada.

A partir do arrolado, pode-se afirmar que os atratores pela profissão docente, no caso específico do professor de Educação Física, passam pelo gosto pela atividade física e pelo fato de já terem sido atletas de alguma modalidade esportiva.

Dessa forma, pode-se dizer que o tempo que se leva para que uma pessoa incorpore o capital cultural depende do quanto os demais membros da família já possuem desse capital, e isto implica diretamente no tempo necessário para aquisição do estado objetivado.

O **estado objetivado** versa a respeito da aquisição de bens culturais, como livros, quadros, instrumentos, máquinas, gosto musical, etc. Assim como o estado incorporado, o estado objetivado se adquire ao longo do tempo. Contudo, ao contrário do primeiro, este pode ser facilmente transferido para outras pessoas, porém, dependendo de para quem se transfere, a sua apreciação pode não ser completa (BOURDIEU, 2012).

Assim, os participantes, ao serem questionados acerca do que os fazia permanecer no campo da Educação Física escolar, assinalaram como principais argumentos: o êxito na aplicação dos planos de aula que foram preparados (**PE-1 e PE-6**); a boa adaptação ao ambiente de trabalho (**PE-2, PE-10 e PE-12**); a experiência profissional (**PE-3**); o gosto pela profissão (**PE-4, PE-5, PE-9, PE-11,**

¹⁸ “q” = fragmento proveniente do questionário.

PE-12, PE-13, PE-15 e PE-16); a proximidade com os alunos (**PE-7 e PE-10**); a esperança de que a Educação Física escolar seja reconhecida como uma disciplina da grade curricular (**PE-8**); os desafios que a Educação Física escolar apresentam (**PE-13**); o dom do ensino (**PE-15**); e o anseio de desenvolver nos alunos o aprimoramento físico, mental, ético e moral (**PE-17**).

Hoje [risos], eu continuo achando que a Educação é a profissão do futuro e eu ainda acho que o professor vai ganhar mais do que muitas profissões, porque está quase ficando extinta. E, quando a gente dá aula, apesar de ser muito difícil, às vezes, dá vontade de desistir, mas o lado da Educação, quando você vê que uma criança que está ali você conseguiu atingir o objetivo do gosto pela saúde, pelo esporte, te motiva, né? Então, eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa nesse momento. Então, eu acredito que continua sendo, mais ou menos, essas duas coisas que eu tinha falado (**PE-6 – e**¹⁹).

Ah, eu gosto de lecionar. O fato de ser efetivo também tem certa segurança no trabalho [...] O que leva a permanecer hoje é ter um emprego fixo também e gostar (**PE-9 – e**).

Então, voltei para escola, mas por falta de opção. Mas, assim, eu me dei muito bem. Foi uma coisa que eu achava que eu deveria ter continuado e não deveria ter parado. Porque eu estou me realizando dentro de alguns aspectos individuais, vamos dizer assim. Por isso que eu estou continuando na Educação Física [...] O envolvimento com as crianças [...] Então, eu estou me dando muito bem, me adaptando muito bem mesmo. Então, é por isso que eu estou continuando (**PE-10 – e**).

Gostar mesmo, gostar do que faço. Essa permanência foi natural. Eu acho que sempre gostei da atividade física, gosto de dar aula e eu gosto de explorar o conhecimento do aluno. Transmitir conhecimento, estimular o aluno a encontrar o melhor caminho. Então, é uma satisfação pessoal mesmo. Eu acho que é um dom, cada um tem seu dom mesmo. O meu eu acho que é ser professora (**PE-15 – e**).

Porém, o principal aspecto que os fez permanecer na área da Educação Física escolar foi “o gosto pela profissão”.

Por fim, o **estado institucionalizado** trata a respeito do diploma, certidão, recebido por uma pessoa por todo o seu investimento escolar – seja em termos de tempo e/ou esforços –, a fim de convertê-lo em **capital econômico**. Nessa perspectiva, Bourdieu (2012, p. 79) afirma que:

¹⁹ “e” = fragmento proveniente da entrevista.

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um **reconhecimento institucional**, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital.

Entre os participantes, quatro assinalaram que o que os faz permanecer no campo da Educação Física escolar é a estabilidade na profissão (**PE-9**); a perspectiva de que o Ensino é a profissão do futuro (**PE-6**) e o fato de já estarem se aposentando (**PE-14** e **PE-18**).

Porém, tentando entender melhor o **estado institucionalizado** (podendo-se incluir o **estado incorporado**, o **estado objetivado**), buscou-se saber qual era a análise que os professores participantes faziam de sua formação profissional, ou seja, do espaço social de formação.

Observou-se que, durante o curso de formação profissional, os professores passaram por um processo de adaptação no que diz respeito à vida acadêmica e social; às decepções e descobertas com relação ao que se esperava do curso sobre as disciplinas cursadas, as interações sociais (estudante-estudante, estudante-professor, professor-professor, estudante-funcionário, professor-funcionário) e a infraestrutura universitária; e às escolhas a respeito da profissão, provenientes dos dois aspectos anteriores (SILVA; SOUZA NETO, 2011).

Nessa perspectiva, os professores participantes foram questionados a respeito de como eles analisavam a formação profissional que haviam tido na graduação, levantando aspectos positivos e negativos, apontando, também, o que modificariam na formação que tiveram, se pudessem. Das respostas obtidas, pode-se colocar que 11 professores consideraram que a formação que tiveram foi boa (**PE-2, PE-3, PE-6, PE-8, PE-9, PE-10, PE-12, PE-13, PE-14, PE-15** e **PE-18** – q), quatro professores afirmaram ter tido uma formação profissional regular (**PE-4, PE-11, PE-16** e **PE-17** – q) e três não explicitaram, apontando apenas os aspectos positivos e/ou negativos (**PE-1, PE-5** e **PE-7** – q). Dessa forma, têm-se três blocos vinculados à aderência ao processo formativo.

No primeiro bloco, a valorização do processo formativo ocorreu por se ter a compreensão de que ela foi significativa, considerando o presente, ou seja, a

inserção nas escolas. Quanto aos pontos positivos e/ou negativos levantados, eles serão apresentados individualmente, por participante.

O professor **PE-2** não apontou nenhum ponto positivo ou negativo, apenas considerou a sua formação muito boa. Ao ser questionado se mudaria algo em sua formação profissional, respondeu que acrescentaria uma grade curricular mais abrangente, incluindo, por exemplo, modalidades como Ginástica Rítmica e Ginástica Artística. Porém, em aspectos relacionados à formação profissional em si, afirma que não modificaria nada, pois considera que teve uma boa formação, que o auxilia na busca de novos conhecimentos e práticas.

A professora **PE-3** apontou como aspecto positivo o fato de ter tido bons professores. Como aspecto negativo, ela apontou a falta de infraestrutura da faculdade, como a falta de equipamentos e espaços físicos. Afirma que modificaria um pouco a grade curricular, para que ela se tornasse mais abrangente, pois sente falta de uma formação mais teórica.

A professora **PE-6** colocou como ponto positivo a qualidade do ensino oferecida pela instituição em que se formou, ressaltando que a mesma foi capaz de formar mentes pensantes. Desse modo, não apresentou nenhum ponto negativo e declarou que não faria nenhuma modificação em sua formação profissional, se pudesse.

O professor **PE-8** levantou como pontos positivos os bons professores que teve, os recursos didáticos utilizados e os bons laboratórios. Como ponto negativo, apontou somente a localização da faculdade, considerando-a muito distante. Ao ser questionado sobre o que mudaria na sua formação profissional, se pudesse, argumentou que acrescentaria o curso de Bacharel em Educação Física.

O professor **PE-9** assinalou como pontos positivos a estrutura da faculdade e os professores. Como ponto negativo, assinalou a falta de bolsas em maior número para os estudantes. Quanto ao fato de modificar a sua formação profissional, caso pudesse, respondeu que se comprometeria mais nas disciplinas em que não se empenhou.

O professor **PE-10** somente considerou que sua formação profissional foi muito boa, não apresentando pontos positivos ou negativos. Com relação a modificar sua formação profissional, relatou que nada modificaria.

O professor **PE-12** colocou como pontos positivos o interesse e a disposição dos estudantes. Como aspecto negativo, colocou a falta de laboratórios e

infraestrutura. No que diz respeito a realizar alguma modificação em sua formação profissional, respondeu que não mudaria nada. Porém, lamenta não ter dado ênfase à formação continuada depois da graduação, acabando por trilhar outros caminhos.

A professora **PE-13** levantou como pontos positivos o corpo docente bom e comprometido, além de um excelente material didático. Como ponto negativo desta formação, apontou o tempo muito reduzido do curso. Sobre as modificações que faria em sua formação, ressaltou que mudaria o tempo de duração do curso.

A professora **PE-14** apontou como ponto positivo os ótimos exemplos que teve, sendo grata aos professores da faculdade. Nessa perspectiva, não acusou nenhum ponto negativo em sua formação profissional e, também, não modificaria nada na formação que tivera.

A professora **PE-15** apontou como pontos positivos o fato de ter se formado em uma Universidade renomada, de ter tido excelentes profissionais, o empenho dos estudantes em aprender, os estágios que lhe deram alguma noção do que era ser docente. Ao ser questionada sobre a mudança que faria em sua formação profissional, respondeu que teria dado sequência aos estudos, fazendo outros cursos e/ou Pós-Graduação, considerando que a não continuidade nos estudos fez falta no decorrer de sua prática como docente.

Por fim, a professora **PE-18** colocou como ponto positivo o esforço que necessitou fazer para poder estudar, visto que a faculdade se localizava em outra cidade. Tal esforço a fez atribuir um grande valor aos estudos na graduação. Como ponto negativo, apontou o fato de ter que se deslocar para outra cidade a fim de realizar os estudos.

Observa-se que nesse bloco, no âmbito dos depoimentos, a formação profissional foi considerada significativa em função da qualidade do curso, dos bons professores, do material didático e da boa infraestrutura. Em termos personalistas, foi também valorizado o empenho pessoal, assim como criticada a falta do mesmo em determinadas disciplinas ou a necessidade de ter dado continuidade a sua formação. Na direção dos aspectos não significativos, foi apontada apenas a região geográfica do curso de formação e a ausência de determinadas disciplinas. O fato de um programa de formação não ter o curso de bacharelado não pode ser visto como algo negativo, pois a prioridade é a docência.

No segundo bloco, a formação profissional foi considerada regular ou não se apresentou um indicativo sobre o assunto. Nesse sentido, a professora **PE-4**

apontou como ponto positivo os bons professores que teve. Porém, colocou que faltou que fosse transmitida a eles (a ela e aos colegas de sala) a didática para lidar com os conflitos de aprendizagem. Quanto a realizar alguma modificação em sua formação profissional, não respondeu. Por sua vez, o professor **PE-11** apontou somente a falta de literaturas e de meios de comunicação como um ponto negativo, afirmando que, se pudesse, teria se dedicado mais aos estudos, a fim de modificar a sua formação profissional.

A professora **PE-16** apresentou como ponto negativo o fato de que, na época em que se graduou, a Educação Física escolar era voltada para preparar os alunos para campeonatos a fim de descobrir novos talentos, esquecendo-se do “se movimentar”. Sobre o que mudaria em sua formação profissional, respondeu que modificaria justamente a questão apresentada como ponto negativo, fazendo com que os esportes fossem transmitidos de forma lúdica e não competitiva.

O professor **PE-17** apontou como ponto positivo o fato de que o futuro professor era preparado com ênfase na parte prática e didática. Como pontos negativos dessa formação, apontou a escassez de pesquisas científicas, principalmente na área de fisiologia. A respeito do que mudaria em sua formação profissional, relatou que melhoraria o corpo docente da faculdade.

Dessa forma, conclui-se que o problema da formação profissional está centralizado, talvez, na falta de “jogo de cintura” para se lidar com os problemas provenientes da sala de aula e na própria falta de empenho pessoal. Outra questão apontada foi a ausência de determinadas leituras e processos de comunicação, fato este que pode estar associado ao momento em que ocorreu a formação inicial, em descompasso com a atuação do tempo presente. Outro ponto apontado foi a escassez de pesquisa na área de fisiologia, o que destoa da área escolar se esta não estiver voltada para o desenvolvimento dos alunos, assim como a proposta de se melhorar o corpo docente em determinado curso. Por outro lado, valorizou-se também o fato de se ter tido bons professores.

Encerrando este tópico, o terceiro bloco se posiciona de modo *sui generis*, não entrando no mérito de determinados posicionamentos ou questionamentos, mas centralizando o problema na relação teoria e prática durante a graduação.

A professora **PE-1** apresentou, como pontos positivos de sua formação, as disciplinas extremamente importantes que contribuíram para sua formação, e como ponto negativo a falta de relação entre o que foi ensinado na teoria e o que ocorre

na prática. Quanto a realizar alguma modificação em sua formação profissional, ela não respondeu.

A professora **PE-5** assinalou como ponto positivo o fato de sua formação ter sido voltada para o trabalho com os esportes de forma pedagógica e com os jogos, tendo como ênfase a Educação Física escolar. Como ponto negativo, afirmou que, apesar de ter tido esta boa formação, a mesma era muito distanciada daquilo que realmente acontece nas escolas. Contudo, embora tenha apresentado este ponto negativo, diz que não mudaria em nada a sua formação profissional.

O professor **PE-7** apontou como pontos positivos a observação e o envolvimento com as aulas práticas. Como ponto negativo, colocou a distância entre teoria e prática. Se pudesse modificar a sua formação, ele procuraria estar mais em sintonia com os aspectos abordados na graduação, a fim de aumentar o seu leque de conhecimentos. Nessa perspectiva, valoriza a formação continuada.

Como foi colocado inicialmente, a questão ficou centralizada na relação teoria e prática, mas também foi assinalado que não se mudaria nada em relação ao curso ou que se daria ênfase à formação continuada.

Nesse sentido, tem-se que, com relação à formação profissional dos professores participantes, o processo de adaptação se deu em razão da localização geográfica da universidade; o processo de decepções e descobertas se deu em razão da falta de determinadas leituras que dão o embasamento teórico necessário para atuar em sala de aula, bem como a boa qualidade do curso, dos professores, do material didático e da infraestrutura, evidenciando mais os pontos positivos do que os negativos desta formação; e, por fim, o processo de escolha se deu em razão de um maior ou menor empenho pessoal no comprometimento com as disciplinas oferecidas e/ou a necessidade de ter dado continuidade, ou não, à formação acadêmica.

Observa-se que, embora o estado institucionalizado diga respeito à certificação, ao diploma, ele ganha maior relevância, ou não, na conversão de capital econômico se o curso realizado, enquanto investimento em tempo e esforços, propiciou a sua entrada e adequação no campo de trabalho. Nesse contexto, foram valorizados a qualidade do curso, os professores, o material didático, a infraestrutura, a adequação ou não da estrutura curricular e assim por diante.

Porém, no saber profissional temporal e espacial, a socialização pré-profissional e a socialização profissional também contribuem para o

desenvolvimento profissional, no que se refere à constituição de uma identidade. A partir do processo biográfico (sincrônico) e relacional (diacrônico) identitário, procurou-se saber como a trajetória de vida contribui para essa delimitação, entendendo que:

A identidade não é algo que se possui, mas algo que se desenvolve ao longo da vida, pois não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas **um fenômeno relacional e biográfico**. De modo que o desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como sendo um processo evolutivo, **um processo de interpretação de si mesmo como indivíduo** inserido em determinado contexto [...]. Dubar (1997) diz que **a identidade humana não é dada de uma vez por todas no ato do nascimento, mas que se constrói na infância e reestrutura-se ao longo da vida como produto de sucessivas socializações. A socialização é um processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais como construção de uma identidade social na e pela interação com os outros.** (SOUZA NETO et al., 2012, p. 119, grifos nossos).

Quadro 9 – CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	
PROCESSO RELACIONAL	PROCESSO BIOGRÁFICO
Identidade Atribuída	Identidade Reivindicada
Identidade para outro	Identidade para si
Que tipo de indivíduo você é? = dizem que você é	Que tipo de indivíduo você quer ser? = diz que quer ser
Eixo Sincrônico (construção no espaço)	Eixo diacrônico (construção no tempo)
Transação externa (entre identidade atribuída e identidade reivindicada)	Transação interna (entre identidade herdada e identidade visada)
Reconhecimento ou não reconhecimento	Continuidade ou ruptura

Fonte: Dubar (2005).

O **processo biográfico** (PB) é construído nas instituições nas quais os indivíduos foram socializados: família, escola, universidade, mercado de trabalho – eixo diacrônico; enquanto que o **processo relacional** (PR) é construído no espaço, no interior de um ambiente específico, guardando vínculos com as identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si expressas pelos indivíduos nos espaços de ação – eixo sincrônico.

Para **PE-4, PE-5, PE-7, PE-9, PE-10, PE-11, PE-12, PE-14 e PE-15**, a identidade docente foi construída por meio da experiência (PB/PR); enquanto que, para **PE-2, PE-3, PE-6, PE-13 e PE-18**, se deu por meio do período de formação

profissional (PB), através dos estágios realizados, dos projetos de extensão e dos conteúdos apreendidos. Porém, para **PE-1** e **PE-2**, ela ocorreu por meio da realização de um bom trabalho (PR). Nessa direção, **PE-1** vai colocar também, juntamente com **PE-8**, a questão dos bons exemplos profissionais, podendo ser os professores de referência ou os próprios pares (PR). Pode-se ainda colocar, na visão de **PE-3** e **PE-5**, o contato com os alunos (PR), bem como, para **PE-5** e **PE-15**, a formação continuada (PB), tendo como referência a participação em congressos, cursos, pós-graduações etc.

No entanto, **PE-9** coloca também a participação no sindicato dos professores (PB). Outras manifestações lembradas pelos participantes vão colocar o relacionamento com os pares (**PE-15**), a concepção de ensino interiorizada (**PE-16**) e o comprometimento com a profissão (**PE-17**).

Em outra pergunta, buscou-se saber se esse professor conseguia apontar aquele aspecto que foi de fato relevante para esse processo de construção identitária. Nestas respostas apareceram outros elementos, repetindo-se alguns:

- a experiência (**PE-3**, **PE-4**, **PE-5**, **PE-7**, **PE-11** e **PE-18** – q) - (PB/PR);
- a formação continuada através da participação em congressos, cursos, pós-graduações etc. (**PE-2**, **PE-5**, **PE-11**, **PE-12**, **PE-16** e **PE-17** – q) - (PB);
- os exemplos profissionais, podendo ser considerados bons ou maus exemplos de professores de referência ou pares (**PE-1**, **PE-11**, **PE-16** e **PE-17** – q); - (PR)
- o comprometimento com a profissão (**PE-2**, **PE-14** e **PE-15** – q) (PR);
- o período de formação profissional (**PE-6** e **PE-9** – q) - (PB);
- o gosto pelo ensino (**PE-16** e **PE-18** – q) - (PR);
- o relacionamento com os pares (**PE-3** – q) - (PR);
- a participação no movimento estudantil (**PE-9** – q) - (PR);
- o exemplo dos pais (**PE-12** – q) - (PB); e
- gostar de esportes (**PE-16** – q) - (PR).

Desse modo, ao se somarem o processo de construção da identidade destes professores aos aspectos considerados relevantes para esta construção, têm-se que:

A professora **PE-1** considerou que a sua identidade ainda está em construção e que, para isto, tem se baseado nos bons profissionais que vê e, também, no reconhecimento dos alunos e do bom trabalho que ela procura desenvolver (PR).

Quanto aos aspectos que foram importantes na construção dessa identidade, ela apontou como sendo os bons exemplos (PR).

O professor **PE-2** descreveu que ela teve início no período de estágio (da formação inicial) (PB) e vem sendo construída até os dias de hoje, através da responsabilidade (PR) que ele teve com suas obrigações, na certeza de estar desenvolvendo um bom trabalho (PR). Com relação aos aspectos que foram importantes na construção de sua identidade, ele assinalou: o comprometimento com a profissão ao realizar autoavaliação de seu trabalho; persistir em atingir objetivos; ser coerente ao avaliar os alunos; estar de acordo com as propostas curriculares; ser reconhecido pelo seu trabalho e buscar sempre a formação continuada (PR).

A professora **PE-3** afirmou que a construção de sua identidade se deu ainda na formação inicial (PB), através dos estágios realizados e por meio do contato com os alunos (PR). Relatou que os aspectos que foram importantes para a construção dessa identidade estão vinculados à vivência com outros professores (PR) e à experiência docente (PB) a partir de erros e acertos.

A professora **PE-4** descreveu que a construção ocorreu por meio da experiência profissional (PB/PR), visto que, por ter vivenciado na rede estadual muitas mudanças políticas, teve que experienciar novas ideias, criar e adaptar materiais para ministrar as aulas (PR). Com isso, pôde perceber a importância da disciplina não só como formação esportiva, mas, sim, a formação de um adulto saudável, produtivo e ativo. Quanto aos aspectos que foram importantes, colocou a diversificação de conteúdos (PR).

A professora **PE-5** relatou que ela se deu por meio da experiência profissional (PB/PR) do dia a dia, no trabalho constante com diferentes alunos. A respeito dos aspectos que foram importantes para a construção dessa identidade, a professora assinalou a formação continuada (PB) através da pós-graduação e da experiência do cotidiano.

A professora **PE-6** apontou que a construção de sua identidade ocorreu durante a formação inicial (PB), ao participar de projetos de extensão como a dança de salão, a companhia de dança Exciton, e dos estágios obrigatórios. Os aspectos que foram importantes também ocorreram no período de formação inicial, quando os professores da disciplina de estágio realizaram um check-list com as principais qualidades individuais que ela possuía ao ministrar as aulas (PR).

O professor **PE-7** descreveu que a construção de sua identidade ocorreu por meio da experiência profissional (PB/PR), observando sua prática através da reflexão. Acerca dos aspectos que foram considerados importantes, o professor apontou, justamente, a experiência profissional e as experiências boas e ruins que teve com os professores de referência.

O professor **PE-8** assinalou que ela se deu por meio da avaliação que ele fazia da prática de seus professores de referência (PR). Quanto aos aspectos que foram importantes, o professor relatou que foi a boa prática e a qualidade dos professores de referência ao ensinar (PR).

O professor **PE-9** relatou que a construção de sua identidade profissional se deu por meio da experiência profissional (PB/PR) e pela formação crítica da Educação, participando ativamente do sindicato de professores (PR). Os aspectos que foram considerados importantes incluíram a formação acadêmica (PB) e a participação no movimento estudantil (PR).

O professor **PE-10** afirmou que a construção de sua identidade profissional vem ocorrendo à medida que ele tem se acostumado com as escolas (PB). Quanto aos aspectos que foram importantes, ele não apresentou nenhum.

O professor **PE-11** descreveu que ela ocorreu por meio do amadurecimento intelectual (PR) e pela experiência de vida (PB/PR). Os aspectos que foram considerados importantes incluíram o tempo de serviço no magistério e a formação contínua (PB).

O professor **PE-12** relatou que a construção de sua identidade profissional se deu com o tempo, com algumas desilusões e, principalmente, com as poucas certezas de um mundo tão incerto. Com relação aos aspectos considerados importantes, elencou o estudo e o exemplo dos pais (PB).

A professora **PE-13** assinalou que ela se deu por meio das representações sociais criadas a respeito do ensino da Educação Física escolar interiorizadas durante a formação profissional (PB), pensando que era apenas passar aos alunos todo o seu conhecimento prático adquirido durante a formação. Quanto aos aspectos que foram considerados importantes, a professora apontou a responsabilidade e o comprometimento de ensinar dos professores que teve (PR).

A professora **PE-14** afirmou que a construção de sua identidade profissional ocorreu por meio da experiência profissional (PB/PR), ao ter que passar por

problemas e ter que resolvê-los sozinha. A respeito dos aspectos que foram importantes, assinalou a ética e a responsabilidade (PR).

A professora **PE-15** descreveu que a construção de sua identidade profissional ocorreu por meio da experiência profissional (PB/PR), através dos erros e acertos, bem como por meio do relacionamento com os pares (PR) e por meio de um curso de Pós-Graduação. Os aspectos que foram considerados importantes incluíram o empenho, a dedicação, o estudo e o aprimoramento (PR).

A professora **PE-16** relatou que a construção de sua identidade profissional se deu por meio de uma concepção de ensino interiorizada (PB), no caso da professora, a concepção tecnicista, em que eram cobrados dos alunos conteúdos específicos como toque, manchete, saque tipo tênis e sistemas táticos, fazendo com que a professora se considerasse, por muitos anos, como uma técnica. Como aspectos importantes, a professora ressaltou o fato de gostar de ensinar e de gostar de esportes (PB).

O professor **PE-17** afirmou que a construção de sua identidade profissional ocorreu por meio do comprometimento que tem com a profissão (PR), demonstrando isso ao ser dedicado nas aulas que ministra. Com relação aos aspectos que foram considerados importantes, salientou a formação contínua (PB) como um aspecto importante para sanar algumas de suas limitações acadêmicas.

Por fim, a professora **PE-18** descreveu que a construção de sua identidade profissional se deu por meio da realização do estágio obrigatório ainda no segundo ano da formação profissional (PB). Quanto aos aspectos que foram importantes na construção dessa identidade, a professora apontou a prática pedagógica (PR) e o prazer pela docência.

Partindo do arrolado, tem-se que a construção identitária dos professores participantes se deu ao longo do tempo, perpassando a formação inicial (PB), através da realização de estágios, da participação em projetos de extensão e dos conteúdos disciplinares propriamente ditos; a formação continuada, através da participação em congressos e cursos, bem como a realização de cursos de pós-graduação (PB); o exercício profissional, por meio da realização de um bom trabalho, do exemplo e do relacionamento com os pares, além do contato com os alunos e o comprometimento com a profissão (PR); e, por fim, a experiência, a experiência profissional, a experiência de vida, constituindo-se no saber da

experiência ou, simplesmente, a experiência (PB/PR), podendo adquirir uma dupla face, tal como nos aponta Larrosa (2002, p. 21-22):

A experiência é o que nos passa, o que acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. (...) e o que gostaria de dizer sobre o saber da experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. (...), mas ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

Assim, a experiência é aquilo que nos toca. A respeito do saber experiencial ou saberes da experiência, Pimenta (2002) acrescenta que eles são produzidos no cotidiano docente, através de um processo de permanente reflexão sobre a prática, mediatizados pelos colegas de trabalho. Esta autora também fala desses saberes em outro nível, considerando que os alunos, ao atingirem a formação inicial, já possuem saberes sobre o que é ser professor, pois levam consigo sua experiência de alunos que lhes possibilita distinguir aspectos significativos do ser professor, inferência esta que também compartilhamos. Porém, sob essa identidade de aluno há dificuldades em se ver como professor, residindo aí um dos desafios dos cursos de formação inicial: auxiliar na passagem e construção da identidade de professor.

Nunes (2001, p. 34) acrescenta que o saber da experiência é um dos conhecimentos da docência que corresponde àquele “aprendido pelo professor desde quando aluno com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas”. É um saber próprio, influenciado por questões culturais e pessoais, originário do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor, ou seja, adquirido na sua experiência de vida pessoal.

Essas ideias tratam de uma nova abordagem que vem em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de técnicas e competências, levando esse reducionismo a uma crise de identidade dos professores. Assim se considera tanto a dimensão profissional como a dimensão pessoal do professor, o contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência, a base para a prática docente. Desse modo, as condições históricas e sociais, nas quais se constroem e aplicam os saberes docentes, é a base para a prática docente. Portanto, esses saberes da experiência são

transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas e um saber original (BENITES, 2007).

Tardif (2012), ao discursar sobre a relação entre tempo e identidade profissional, afirma que a identidade não é “algo dado”, mas, sim, “algo construído” a partir dos atos dos agentes, a fim de dar coerência às suas escolhas. Desse modo, os aspectos concretos que influenciaram os professores participantes na construção de sua identidade profissional são decorrentes de suas experiências, da formação inicial, da própria prática profissional, da formação continuada, dos bons ou maus exemplos dos professores de referências e/ou pares, do comprometimento com a profissão, do gosto pelo ensino, do relacionamento com os pares, além de aspectos mais pessoais, como a participação em movimentos estudantis, o gosto pelos esportes e o exemplo dos pais, pois:

É impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional [...] sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los (TARDIF, 2012, p. 107).

Nesse sentido, a construção da identidade docente traz subjacente a ela um processo identitário biográfico e relacional, tendo nos depoimentos apresentados e no fragmento acima uma fonte viva desse reconhecimento.

4.2.2. Natureza Plural e Heterogênea dos Saberes Profissionais

Os saberes profissionais dos professores são saberes plurais e heterogêneos porque provêm de diferentes fontes, como a cultura pessoal, que vem de sua história de vida, e de sua cultura escolar anterior. Eles se apoiam, também, em determinados conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade; conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; conhecimentos curriculares provenientes de programas, manuais e subsídios curriculares e em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. Embora

sejam diversificados, eles formam um repertório de conhecimentos unificado em torno de uma disciplina (TARDIF, 2000, p. 14).

Nesse sentido, foi perguntado aos professores participantes se o “modo de dar aula” era influenciado por algum tipo de orientação de ensino. Dos depoimentos obtidos, foi possível averiguar que:

- os professores **PE-1, PE-3, PE-5, PE-6, PE-9, PE-12 e PE-18** (e) não se pautam somente em uma abordagem de ensino específica;
- o professor **PE-2** (e) se pauta na abordagem em que o aluno consiga trabalhar o conteúdo a partir de sua vivência;
- os professores **PE-4 e PE-8** (e) se pautam na abordagem crítica;
- o professor **PE-7** (e) se pauta na abordagem sistêmica;
- os professores **PE-15 e PE-17** (e) se pautam na abordagem construtivista;
- o professor **PE-17** (e) se pauta na abordagem tradicional; e
- os professores **PE-10, PE-11, PE-13, PE-14 e PE-16** (e) não se filiam a nenhuma abordagem de ensino específica.

Dos 18 professores, sete assinalaram que não se filiam a uma abordagem específica, seis que não trabalham com nenhum tipo de abordagem de ensino e cinco que se apoiam. Dessa forma, pode-se colocar que os professores, excepcionalmente, possuem uma teoria, concepção unitária de sua prática ou busca de coerência, porque a sua relação com os saberes é de utilização integrada no trabalho, em decorrência dos diferentes objetivos que procuram atingir na ação pedagógica, pois é nela que esses saberes ganham significado e utilidade (TARDIF, 2000). Porém, alguns dos participantes (**PE-4, PE-7, PE-8, PE-15 e PE-17**) se identificaram com uma dada abordagem, sem apresentar maiores comentários sobre o assunto.

No que diz respeito à aquisição desses saberes por parte dos professores participantes, eles declararam que os mesmos foram incorporados através da formação inicial (**PE-1, PE-2, PE-3, PE-6, PE-12, PE-13, PE-15, PE-16, PE-17 e PE-18**), dos estudos e formação continuada (**PE-1, PE-4, PE-5, PE-7, PE-9, PE-11, PE-13, PE-15, PE-16, PE-17 e PE-18**), da experiência profissional (**PE-2, PE-4, PE-7, PE-10, PE-11, PE-14, PE-15, PE-16, PE-17 e PE-18**), da história de vida que antecede a vida profissional (**PE-3, PE-9, PE-12 e PE-16**), do relacionamento com os pares (**PE-1, PE-4, PE-15 e PE-17**), da interação com a mídia (jornais, revistas, televisão e/ou internet) (**PE-1, PE-4, PE-16 e PE-11**), de um referencial teórico (**PE-2**

e **PE-8**), da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (**PE-4** e **PE-13**), da observação (**PE-7**) e do movimento estudantil (**PE-9**).

Então, agora eu estou fazendo Pedagogia. Estou fazendo na U o semipresencial, de segunda e quinta, três anos e meio. Nas discussões com os pares, com as pessoas ali do meio, você vê que a dificuldade não é só sua, que todo mundo tem aquele anseio que você também tem. [...] Eu acho que esse ponto de não parar de estudar. Eu acho que você vai criando seus saberes ali. [...] Com relação à mídia, trazer os temas com eles. Então, eu acho que a gente vai formando esses saberes ali (**PE-1 – e**).

Os meus saberes? Experiência. O dia a dia, como eu te falei. Olha, eu leio muito. Eu não sou uma pessoa informatizada. Eu tenho uma dificuldade muito grande com esse bichinho. Então, com algumas coisinhas eu me arrisco aí, de repente, quando eu vejo que está muito... quando é aqui, eu peço socorro pra um colega, peço socorro pra minha coordenadora. Então... Devoro tudo, pesquiso, vou atrás. Tudo eu leio. Tenho... Sou assinante de revistas... Então é... Eu tinha uma biblioteca ano passado minha, que era do Estado de São Paulo. O que o jornal Estado de São Paulo me ajudou não está escrito! [...] Outra coisa que eu tive que aprender é aprender a trabalhar na sala de aula com um novo método da proposta curricular, tá? Porque eu não tinha nem sala (**PE-4 – e**).

A princípio eu achei que a faculdade iria ser suficiente. Fiz uma faculdade boa, difícil. Aí, a gente se depara com a realidade e a gente percebe que a teoria às vezes é diferente da prática. Tem ligação, óbvio que tem, mas, na prática, a gente tem que trabalhar de forma diferenciada. Eu acho que observando erros e acertos a gente acerta, erra, vai modificando as maneiras de se trabalhar. Troca de informações com os outros professores da área é extremamente importante, porque essa troca de conhecimento faz com que a gente perceba o que não está dando certo e as coisas que estão dando certo, e aí você procura modificar suas aulas para que sejam mais efetivas. E os cursos, né? Os cursos de especialização, cursos oferecidos pela secretaria da educação que também foram eficientes para melhorar a aprendizagem dos alunos e a minha forma de trabalhar (**PE-15 – e**).

Então esses saberes são construídos no dia a dia, com a experiência e com os estudos, com a universidade, com os estudos, com curso, seja lá ele como for (**PE-18 – e**).

Com relação ao saberes que eles mais utilizam durante as suas aulas, apontaram para o saber da prática (experiência) (**PE-1, PE-4, PE-8, PE-9, PE-12, PE-15, PE-16, PE-17** e **PE-18**); o saber teórico (**PE-5, PE-8, PE-12, PE-15** e **PE-17**); o saber curricular, proveniente dos programas escolares – planejamento anual e Proposta Curricular do Estado de São Paulo (**PE-3** e **PE-13**); o saber da socialização

e um saber construído com os alunos (**PE-1**); o saber-fazer do aluno (**PE-2**); o saber advindo das mídias (**PE-11**); o saber pautado nos valores (**PE-6**); o saber da cooperação (**PE-7**); o saber da saúde (**PE-7**); o saber da história de vida que antecede a vida profissional (**PE-10**); e o saber da legislação (**PE-12**).

Eu acho que, antes de eu ensinar qualquer coisa para os alunos, na área de Educação Física, eu tenho que ensinar para eles o básico, que é respeito comigo, com os colegas. Questão de regras. Isso eu acho o mais importante. Eu acho que, se a gente não tem isso, a gente não consegue aprofundar em mais nada (**PE-6 – e**).

Olha, eu vou tentar explicar. Eu acho que a prática não trabalha sem o teórico e o teórico fica vazio sem a prática. Se eu não conseguir dosar isso, eu não tenho o conteúdo completo. Então, eu tenho que saber fundamentar e buscar a pesquisa, que é muito importante, porque sem a pesquisa não há crescimento, eu não consigo saber onde eu errei. E sem a prática eu não consigo ter afirmação que aquilo funciona (**PE-8 – e**).

O que eu mais utilizo mesmo são as experiências que deram certo no passado, vou renovando com a outra turma [...] Então, o que eu mais utilizo de fato é o meu conhecimento que eu já tive nos anos anteriores. Do que dá certo, do que não dá certo (**PE-9 – e**).

O do dia a dia. É uma somatória, mas o do dia a dia como professora, como pedagoga, eu uso mais o do dia a dia. É o que eu falei. A minha faculdade era muito técnica. Eu não sei hoje, né, eu acredito que mudou muito, mas nós éramos formados com os quatro esportes só. Formar atletas (**PE-16 – e**).

Desse modo, a respeito da construção dos saberes profissionais e a sua utilização, foi observado que:

(1) A construção dos saberes profissionais dos professores participantes se deu por três principais vias – formação inicial; estudos e formação continuada; e experiência profissional –, seguidas de outros meios, como a história de vida que antecede a vida profissional, o relacionamento com os pares, a interação com a mídia (jornais, revistas, televisão e/ou internet), o referencial teórico, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a observação e o movimento estudantil, sendo possível verificar a presença dos quatro saberes docentes apontados por Tardif (2012): saberes profissionais – formação inicial, movimento estudantil; saberes disciplinares – referencial teórico; saberes curriculares – Proposta Curricular do Estado de São Paulo, estudos e formação continuada; e saberes experienciais – a

história de vida que antecede a vida profissional, o relacionamento com os pares, a observação, a interação com a mídia (jornais, revistas, televisão e/ou internet).

(2) Quanto à utilização desses saberes, pode-se observar que os saberes experienciais (saber da prática, o saber da socialização, o saber construído com os alunos, o saber-fazer do aluno, o saber da história de vida que antecede a vida profissional, o saber advindo das mídias, o saber da cooperação) foram os mais utilizados pelos professores participantes em sala de aula. Porém, sendo possível, também, a identificação dos demais saberes docentes apontados por Tardif (2012): formação profissional (o saber pautado nos valores), disciplinares (o saber teórico, o saber da saúde) e curriculares (o saber teórico proveniente dos programas escolares – planejamento anual e Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o saber curricular).

(3) Com relação aos saberes experienciais apresentados pelos professores participantes, constatou-se que estes foram os mais utilizados em suas práticas pedagógicas. Foi possível visualizar, nos saberes construídos/adquiridos na trajetória de vida pessoal e profissional, o saber da prática, os saberes que emergem desse processo de socialização, o saber construído na relação com os alunos, o saber-fazer do aluno, o saber da cooperação.

Nessa perspectiva, identificou-se que, para a realização de suas atividades diárias na escola, os professores se utilizam de um “jogo de cintura” (adaptação ao ambiente escolar, adaptação do conteúdo aos alunos individualmente e coletivamente); mas também estão atentos ao cumprimento de normas e regras da instituição escolar; rotinização do ensino; desenvolvem um diálogo com os alunos; mantêm-se atualizados; criam regras e normas a fim de que a aula tenha um bom andamento; utilizam-se de atividades diferenciadas; negociam com os alunos; averigam o conteúdo transmitido; fabricam e/ou utilizam-se de materiais adaptados; mantêm um compromisso com a profissão; refletem sobre a própria prática; há a formação por meio dos pares; possibilitam que os alunos modifiquem as atividades; atribuem nota de participação; e se utilizam da demonstração da atividade com os alunos.

Partindo do arrolado, temos que todos os professores participantes, em seus depoimentos, abordaram situações de adaptação ao ambiente escolar e/ou adaptação do conteúdo aos alunos individualmente e coletivamente, configurando-

se, assim, um “jogo de cintura” necessário para se exercer o trabalho docente cotidiano:

Tem toda a formação e eu parto dali, aí eu vou de acordo com o que eu tenho da realidade, de repente, até mesmo turmas do mesmo ano que vão ter jeitos diferentes de lidar. Em uma turma dá para fazer de tal jeito, em outra turma tem que ser mais rigoroso, senão dispersa muito, outra turma dá para inventar mais coisa. Então, é com o tempo, é essa experiência que me dá segurança de estar modificando na hora, essa criatividade na hora, de repente (**PE-2 – e**).

“Ah mas eu não consigo!” “Não tem problema se você não está conseguindo, vamos tentar de novo. O mais importante é todo esse movimento que você está fazendo”. Então, já logo no primeiro dia, nas primeiras aulas ali, eles já vão percebendo [...] “Olha, aqui ninguém vai sair jogador de futebol. Aqui ninguém vai sair um jogador de vôlei.” Quem gosta bastante de vôlei vai poder procurar um clube, vai se inscrever, pra poder fazer treinamento (**PE-4 – e**).

Olha, eu já modifiquei tanto por causa de espaço físico, por causa de... Olha, lá eu tinha duas quadras. Eu vim para cá, eu tenho meia, tenho só do lado de lá. Esse calor que tem feito ultimamente... Você já imaginou, não consigo ficar na quadra com essas crianças. Então, eu tive que me adaptar e eles também [...] É um “jogo de cintura” que você tem que ter ali. Saber quando você deve falar as coisas e quando não deve, porque hoje em dia está difícil. Aqui nessa escola é muito difícil. Aqui é tudo melindroso, se você falar alguma coisa, já vêm todos os pais em cima de você. Aqui é difícil. Então, eu acho que a experiência é você saber lidar com eles. É saber se impor, porque você tem que ter uma postura em sala de aula, senão você não consegue dar aula. (**PE-14 – e**).

No que diz respeito ao cumprimento de normas e regras da instituição escolar no exercício do trabalho docente cotidiano, 14 professores (**PE-1, PE-2, PE-3, PE-4, PE-6, PE-7, PE-8, PE-12, PE-13, PE-14, PE-15, PE-16, PE-17 e PE-18**) discursaram a respeito do cumprimento das mesmas, seja com relação a questões burocráticas ou de currículo propriamente dito, como se vê a seguir:

Estar realmente atingindo os objetivos que se tem para escola e ver que comigo mesmo, realmente, estar se sentindo bem daquele trabalho que está fazendo [...] Então, estar seguindo de acordo com cada escola [...] Ah, no trabalho tem aquela parte burocrática, de seguir ali toda a... Registros, atividades, é... Na questão das reuniões, o que ser abordado, vendo o aluno, podendo avaliar o aluno (**PE-2 – e**).

Então, no começo do ano a gente tem as regras da escola que a gente passa no primeiro dia. Então, quem entra naquela sala no

primeiro dia passa, independente do professor e da matéria (**PE-6 – e**)

Aqui na escola tem um projeto bastante legal que todo o trabalho tem que ser feito em cima das normas da ABNT já. Então, todo trabalho é como se fosse um artigo científico. É um mecanismo, não que vá... Aquelas norminhas são todas usadas. Então, quando o aluno chegar lá, ele não vai assustar mais com isso. Ele já teve uma vivência. Então, só tem que trabalhar outros aspectos. É bem legal isso daqui. Não existe mais “trabalho de Educação Física”. Não. Tem que ter o nome da escola, abaixo o nome do aluno, a série, o ano, título e o tema. Até você explicar o que é título e tema, você vai perder um tempo, mas compensa. Esse tem, lá na frente é recompensado. Ano que foi feito, data. Até nisso você tem um arquivo do aluno. Para ele ter um arquivo. Eu arquivo as coisas dos alunos. Eu tenho sempre uma pasta. Se no final do ano a escola não tem espaço, a gente devolve e fica sob a responsabilidade do aluno (**PE-8 – e**).

Quanto à rotinização do ensino, ou seja, da criação de rotinas por parte dos professores no exercício do trabalho docente cotidiano, visando a melhor organização e andamento da aula, aliada ao bom funcionamento da instituição de ensino, 12 professores (**PE-1, PE-2, PE-3, PE-6, PE-7, PE-9, PE-11, PE-13, PE-15, PE-16, PE-17 e PE-18**) evidenciaram tal rotinização da aula, conforme os depoimentos abaixo:

Então, eles já sabem quando eu entro na sala eu vou abrir o livro. Eles já sabem “ah, a gente vai sair?”. Eles já sabem que eu vou abrir o livro lá. [...] Eles já sabem, já esperam. Quando eu não trago, “essa aula é de vídeo”. Tem um vídeo lá que a gente vai ver, um motivacional com uma música e depois a gente desce. Aqui eles já aprenderam isso. Então, eles nem perguntam. Se eu chego na sala e não falei bom dia, é porque eu vou fazer alguma outra coisa em um outro lugar. Então, lá eu recepciono todos no local onde eu vou fazer [...] quando a gente desce, a gente faz o andamento específico da aula (**PE-7 – e**).

Primeiro eu trago o tema, geralmente de saúde [...] Aí, eu entro com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que é o caderno do aluno, e depois a segunda aula é quadra (**PE-11 – e**).

Eu trabalho a parte teórica lá (sala de aula), e procuro já passar a prática aqui (quadra). 5ª série (6º ano), por exemplo: eles têm handebol. Eu chego lá, converso, a gente vê a quadra, como é que ela é, quanto ela mede, quantos jogadores. Aí, eu venho pra cá [...] Faço um pouquinho dos fundamentos (depois que eu dou essa aula que eu acabei de dizer), “gente, os passes são esses: passes de ombro, passes picados”. Aí, eles vão melhorando, na hora de fazer o joguinho em si eles já vão utilizando (**PE-16 – e**).

E é assim mesmo, em todos os lados, em todas as escolas. Uma aula a gente fica, outra a gente desce. [...] Então, essa é a parte teórica. A gente faz assim: a gente trabalha lá, dentro de sala de aula, não trago aqui [quadra], por exemplo. [...] Então, é sempre dentro da sala de aula. A gente faz na sala de aula (depende do tema, depende do que a gente está trabalhando lá), uma ou duas aulas seguidas. [...] Se a semana é boa [sem chuva], a gente sempre combina: um dia aqui, dois dias aqui, um dia lá, dois dias lá, um dia aqui (**PE-18** – e).

Com relação ao diálogo com os alunos, 12 professores (**PE-5, PE-6, PE-7, PE-8, PE-9, PE-10, PE-11, PE-12, PE-15, PE-16, PE-17** e **PE-18**), em seus depoimentos, discorreram a respeito de como se dá a interação entre professor e aluno através do diálogo, como se vê nos fragmentos a seguir:

Mas eu sou uma pessoa que gosta de conversar mais do que ser brava. Porque eu acho que... Mas assim, você tem que ser pontual. Mas ser muito, muito brava, eles não funcionam, na minha opinião. Eles estão mais acostumados com violência do que você negociar “olha, vou te dar essa chance”. Parece que eles “olha, ela não levou para diretoria. Então, não vou mais fazer”. Então, eu acho que eles funcionam melhor (**PE-6** – e).

Esses dias tinha um aluno lá e ele já tinha... Ele sempre dá problema, né? Não sei lá que rolo deu que ele foi pichar o muro da escola e aí a diretora pediu para eu ir pintar o muro junto com ele. Pediu para eu acompanhar, para ele ir desfazer o que ele fez, mas daí no caminho eu fui [...] Aí você vai conversando devagar, com aquela paciência. [...] Daí eu fui lá, pintei um pouco, ele pintou um pouco (**PE-12** – e).

Então, essa conversa e esse vídeo ajudou a saber o que o aluno sabe e o que o aluno não sabe ainda (**PE-15** – e).

Vira e mexe eu fico batendo na tecla. Ontem, antes de ontem eu falei: vocês assistiram o Jornal Nacional de ontem? Os estagiários não estão conseguindo fazer estágio porque não sabem português. Eles estão na faculdade, e é: “nóis vai”, é “não sei o quê”, o cara na firma olha aquilo e não quer uma pessoa dessa na firma. E já sou franco “vai fazer faculdade? Faça boa faculdade”, e já falei pra eles (**PE-17** – e).

A partir destes fragmentos, pode-se estabelecer que a interação entre professor e aluno, através do diálogo, visa à conscientização de seus atos dentro da instituição de ensino, bem como fora dela. Além de auxiliar na verificação do conhecimento dos alunos a respeito de um conteúdo específico.

Os professores **PE-1, PE-2, PE-6, PE-8, PE-10, PE-12, PE-11, PE-13, PE-15, PE-16, PE-17 e PE-18** (12 deles), em seus depoimentos, discursaram sobre a importância de se manterem atualizados por meio de cursos (especializações, pós-graduações, Diretoria de Ensino) e/ou estudos pessoais (livros, revistas, jornais, televisão, internet), a fim de conseguirem realizar o trabalho diário que lhes é pertinente, conforme segue abaixo:

[Aluno] Ele já praticou futebol, já praticou alguma coisa da capoeira, tem um conhecimento. Então, eu tenho que estudar estes conteúdos para ver o que eu vou falar, ensinar para eles, depois o que eu vou cobrar deles [...] Então, eu tenho sempre estudado daquilo que tive na formação, eu busquei estar revendo aquilo dos métodos de ensino alguma coisa, buscando ali como envolver o aluno. Então, buscava reler alguma coisa ou ver alguma coisa (**PE-2 – e**).

Porque, quando você não dá conta de alguma coisa, você tem que buscar em algum lugar. Então, você estuda, você pergunta para algum amigo, você tenta de outra forma, mas é um processo, você não pode parar para resolver aquele problema (**PE-12 – e**).

Capoeira eu não trabalhava, a luta eu não trabalhava; e, assim, quando a gente foi fazendo os... Logo que chegou o caderninho foram oferecidos os cursos para a gente fazer. Alguns presenciais e outros a distancia, e você vai vendo várias maneiras de se trabalhar com a luta, coisa que eu achava impossível de se trabalhar em escola (**PE-15 – e**).

É aí que eu falei, essa mudança do currículo pegou muita gente desprevenida. As lutas, por exemplo, eu não tive na minha formação acadêmica. Não teve luta no meu curso. Como é que eu faço um karatê, um judô, uma capoeira... Eu vou lendo, eu vou perguntando, eu uso a experiência dos alunos (**PE-16 – e**).

Acerca da criação de regras e normas a fim de que a aula tenha um bom andamento, 11 professores (**PE-1, PE-3, PE-5, PE-6, PE-7, PE-11, PE-12, PE-14, PE-16, PE-17 e PE-18**), em seus depoimentos, explanaram sobre algumas das regras por eles utilizadas no contexto da prática pedagógica diária:

No primeiro dia de aula eu proponho um contrato didático com eles. Eu coloco os itens que eu acho importante: a calça, o uniforme, o material. Se não fizer aula e tiver o atestado médico, tem que entregar o atestado médico para a direção da escola. Se não fizer aula, porque, sei lá, “tô com dor de barriga e não vou fazer aula”, esse dia vai relatar a aula para mim e entregar ao final da aula. Coloco a relação das provas teóricas. Os trabalhos eu combino: se entregar uma semana depois, é uma nota diferente de quem entregou. Então, no primeiro dia eu já coloco todos os pontos para

ninguém argumentar “eu não sabia”. Então, está escritinho lá. Então, o contrato todo ano eu faço. Até com quem eu dou aula da 8ª ao 3º, o 3º copia de novo. Por que, né? Toalhinha de... Porque aqui a gente não tem vestiário, nada, e, para não atrapalhar... É uma escola pequena em termos de espaço. Então, para deixar ir ao banheiro e beber água, vai fazer um estardalhaço. Então, eu não deixo muito. Então, eu peço a garrafa e a toalha para higiene pessoal e vou dando a nota de GRS que tem aqui, que é a participação deles e responsabilidade. Então, no primeiro dia eu já coloco todas as minhas regras. Então, eles já sabem que... E cumpro, né? Porque, se eu falasse e não cumprisse, também não adianta (**PE-1** – e).

Então, eles têm que trazer a garrafinha com água. Foi por dois motivos: primeiro, que o hábito de eles beberem água não só quando tiverem sede. A questão fisiológica, não deixa a garganta ficar seca. E a questão também de que, quando eles vêm do banheiro fazendo algazarra e o diretor chama a atenção. Então, por via das dúvidas eu falo “traga a garrafa”. Então o aluno fala “professor, posso ir tomar água?”, e eu respondo “não. Você não trouxe sua garrafa de água? Todo mundo tem a garrafa. A gente já pediu” (**PE-7** – e).

Quando eu entro nas minhas aulas, eu passo as regras da Educação Física. Então, não usar celular, vir de tênis, roupa confortável, algumas coisas de higiene pessoal, de briga, de banheiro. Às vezes eles usavam a aula de Educação Física para ir ao banheiro em grupinho. Então, não pode ir no banheiro de jeito nenhum. Então, eu passo tudo no primeiro dia. E que tem que ficar na quadra, porque o problema que a gente tinha aqui na escola é que não é fechado. Então, eles ficavam transitando (**PE-6** – e).

Com relação à estratégia de utilização de atividades diferenciadas em sala de aula, a fim de proporcionar uma aula mais atrativa e prazerosa aos alunos, 11 professores (**PE-1**, **PE-2**, **PE-6**, **PE-7**, **PE-8**, **PE-11**, **PE-12**, **PE-13**, **PE-15**, **PE-16** e **PE-17**) evidenciam a utilização de tais atividades, como se vê nos depoimentos a seguir:

Cada aula eu trago uma coisa diferente. Então, eu trago um jogo diferente, trago assim.. Lógico que vai repetindo ao longo dos anos, porque a gente não tem criatividade para tudo, mas como os jogos eles se sentem motivados a participar (**PE-1** – e).

Buscar sempre novas atividades (uma brincadeira nova ou uma atividade nova que eu vou estar relacionando com o conteúdo), para buscar mais a atenção do aluno (**PE-2** – e).

É muito rápido o curso, muito rápido. Então, você tem que ir usando diversas formas para que a aula fique atraente. Eu uso diversas formas: vídeo... A gente tem um projeto de TI, de tecnologia. Eu tenho um facebook profissional e aí a gente entra e eu posto várias

curiosidades e aí toda semana, uma vez por semana, eles têm que entrar nesse facebook e deixar algum comentário (**PE-8** – e).

Agora eu comprei essa televisão, coloco o vídeo e aí eu incremento. Então, eu hoje falei sobre ácaros, lá no BL eu levava fotos, hoje eu trouxe o vídeo. Então, agreguei mais ainda à qualidade da aula (**PE-11** – e).

No que diz respeito à estratégia de negociação com os alunos, sete professores (**PE-6, PE-7, PE-9, PE-12, PE-13, PE-14** e **PE-16**) afirmaram em seus depoimentos que negociam, fazem acordos com os alunos, a fim de que as atividades propostas pelos primeiros possam ser realizadas. Tal negociação gira, geralmente, em torno de o professor conceder uma parte da aula para que os alunos realizem atividades que lhes convenham ou em permanecer em sala de aula para depois poderem ir para a quadra, como se pode ver nos fragmentos abaixo:

Então, eu vou negociando sempre com eles. Então, quando a gente está passando matéria teórica eu falo “vamos hoje a primeira aula na quadra e na segunda aula eu passo”, porque, às vezes, pode estar chovendo. Às vezes... Porque, às vezes, não é no mesmo dia a aula. Então, eu vou sempre negociando, aí chega na outra aula, “ah, vamos sair”, “não, agora já combinei ontem. Nós vamos ter que fazer a parte teórica”, e daí vai negociando (**PE-6** – e).

Aí, tem as negociações. Pode ser que ele faça a aula e depois jogue futebol, jogue vôlei, jogue tênis de mesa ou mesmo até conversa um pouco ali. [...] Então, o professor de Educação Física, nos dias de hoje... Ele tem essa certa margem de negociar que é o sair, né? Porque eles não gostam de ficar na sala. E na aula de Educação Física esse não gostar é acentuado (**PE-9** – e).

Até tem escola que você consegue fazer com que eles participem, mas assim, 15 minutos do que você quer dar e depois você tem que negociar com eles e depois o restante, se eles fizerem, eles vão fazer o que eles querem fazer. [...] A gente negocia tudo. Tem que ser na base do... Negociar na força (**PE-13** – e).

Quanto à averiguação do conteúdo transmitido, sete professores (**PE-1, PE-2, PE-8, PE-9, PE-14, PE-16** e **PE-18**) relataram que realizam tal averiguação por meio de autoavaliação dos alunos, cobrança durante a aula do conteúdo transmitido e aplicação de provas.

Porque eu sempre faço uma autoavaliação ao final do ano... Então, às vezes... Eu gosto quando eu pego turma de 1º ano que veio de

outra escola, daí eles falam “nossa, Educação Física eu não fazia nada. Agora eu aprendi um monte de coisa” (PE-1 – e).

Tem que ter a cobrança, ver se ele aprendeu mesmo. Às vezes a gente fica fazendo as coisas e vai ver a parte teórica depois e muitos ainda ficam perdidos. [...] Uma prova escrita que envolva o que eles estão fazendo. A prova escrita não seria assim aquela coisa de decorar, não é decoreba. Eu digo para eles qual é o contexto. É uma questão que faça pensar realmente naquela prática, para ele estar respondendo (PE-2 – e).

Eu também formulo um questionário onde cada um tem a sua descrição. Você vai descrever aquilo que você achou da aula. Depois daquilo, a gente sorteia esses três questionários e daí a gente debate isso. [...] Porque eu conseguia dar nota para cinco/seis alunos e para os outros 18 eu não conseguia fazer essa nota. Porque eu não sabia o que ele tinha... Eu não conseguia identificar o que ele tinha absorvido. Então, com esse questionário eu posso criar isso e depois continuar lendo o restante para saber o que o aluno conseguiu absorver. Não só no debate, mas, sim, também em algum registro que ele tenha feito (PE-8 – e).

Como eles morrem de vergonha, principalmente da capoeira. Morrem de vergonha de fazer tudo. Então, eu falo para eles “eu passo nos grupos e eu vejo”. Então, quem quer apresentar para todo mundo apresenta, senão apresenta só para mim. Porque é uma maneira que eu vejo que eles fazem. Porque, senão, ficam aqueles que não querem fazer e aqueles que querem (PE-14 – e).

Sobre a estratégia de fabricação e/ou utilização de materiais adaptados, sete professores (PE-4, PE-6, PE-7, PE-8, PE-10, PE-12 e PE-15), em seus depoimentos, descreveram a respeito da utilização de tal estratégia a fim de conseguir atingir os objetivos propostos com relação a determinado conteúdo, como se pode ver nos fragmentos a seguir:

Não tinha bola... Aí eu fui pra casa, passei horas fazendo bola de meia para trabalhar com eles. Eu fiz arco com conduíte, porque não tinha um arco pra poder pôr no chão e fazer eles pularem. Eu fiz corda. Corda velha, eu fui emendando uma na outra. Eu amarrava, fazia voleibol com a corda porque não tinha rede. A rede tinha um buraco deste tamanho, não prendia em cima, não prendia embaixo. O poste não tinha. Tinha um poste, o outro não tinha, a gente punha bambu (PE-4 – e).

Não se trabalha tênis em escola. É difícil por causa da raquete. Mas faz um tênis com a mão? Eu fiz campeonato de tênis com a mão. Eu desço a rede de voleibol. Vale dois quiques ao invés de um para se tornar rápido. A bola pode pingar duas vezes e você rebate com a mão. Uma bola de borracha 02/03 você faz um tênis. Você usa o mesmo ponto e só muda uma regra ou outra, porque nesse exato

momento a regra não é importante. O importante é a vivência para ele. Depois a regra, num outro aspecto, se ele for se profissionalizar, a gente fundamentaliza isso aí. No Ensino Fundamental o importante é ele ter a vivência de várias coisas. Quanto mais ele vivenciar, mais conteúdo absorvido para ele vai ter (**PE-8** – e).

Eu gosto muito da parte da criatividade. Aquela parte... Não sei se... Tanto a criatividade quanto a adaptação. Inventar coisa nova e adaptar coisa antiga para a realidade que você vive hoje. Então, essa é a parte que eu acho mais gostosa de aula [...] Então, a gente adapta muito isso. A minha escola é cheia de sucata, por exemplo, colchão velho, pneu, pau e a gente vai recolhendo essas coisas na rua e vai levando para a escola da mesma forma que a gente recolhe conhecimento e leva para lá. Você vai pegando aos poucos e vai tentando deixar alguma coisa lá dentro (**PE-12** – e).

Acerca do compromisso com a profissão, sete professores (**PE-11, PE-12, PE-13, PE-14, PE-16, PE-17** e **PE-18**) discorreram sobre como tal compromisso auxilia na realização das tarefas diárias inerentes à profissão de professor, ao respeito dos colegas e ao bom andamento da instituição escolar:

Então, assiduidade. Ser responsável quanto ao estudo, à formação, à preparação do material, cuidado com o seu espaço, cuidado com os seus alunos e gostar da profissão (**PE-12** – e).

Eu sempre me coloquei no contexto de professor. Eu nunca me coloquei assim, que nem falam, que o professor de Educação Física só fica na quadra, não se mistura. Eu não. Eu sempre fiquei no meio de todo mundo. Então, quando tem alguma coisa na escola, eu sempre fiquei junto. Eu sempre quis estar junto. Então, eu me coloco assim num lugar de professor mesmo. Eles me veem como professora mesmo. Não só por causa do esporte, a hora em que eu tenho que dar aula teórica eu dou, a hora que tem que fazer... Os meus amigos me respeitam muito, como eu respeito eles. Então, eu acho que é muito da colocação do professor. Porque, se você chegar e se isolar e ficar lá num canto, ninguém vai te procurar. Aí, é o professor que não quer fazer nada, é o professor que... Ah, é o professor de Educação Física. Só que nesse ponto eu não posso nunca... Eu sempre fui valorizada, eles nunca me trataram diferente (**PE-14** – e).

Depende de você. Não sei se é porque gosto tanto que eu passo para eles uma coisa que é legal. Porque eu tenho a impressão que, se eu não gostasse, aí ia ser difícil (**PE-16** – e).

Então é assim, quando eu tenho... Eu teria um espaço pra trabalhar, eu estou com mais aulas ou então não está comigo, mas está em vaga. Então, aonde essa sala está? Está dentro do espaço físico da Educação Física. Não tem outro lugar [...] É bem complicado! “Ah, mas sobra pra você?”, eu prefiro que sobra para mim do que para os outros colegas. Pelo menos a sala funciona, a escola funciona de

uma maneira boa. Porque, se a escola de um modo geral não funcionar, sobra para o professor mesmo. E aí vai complicando a vida de todo mundo, né?! Então, eu não sei se eu estou certa ou errada, mas eu prefiro puxar pra mim uma carga assim, porque pelo menos a escola funciona. Passar um dia todo numa escola bem complicada..., prefiro pegar a carga pra mim (**PE-18** – e).

Com relação a realizar uma reflexão da própria prática, quatro professores (**PE-1**, **PE-2**, **PE-6** e **PE-12**), em seus depoimentos, evidenciaram que realizam uma reflexão de suas próprias práticas após a aplicação de uma prova, através do estudo pessoal.

Porque eu julgo meu trabalho com o feedback que eles me dão. Então, às vezes você dá uma prova e você percebe “poxa, falei tanto disso. O que será que eu tenho que mudar para eles entenderem?”. Então, aí você tem que ver “será que é o jeito que eu estou falando? Será que a maneira que eu estou abordando o tema?” (**PE-1** – e).

Partindo de inovar na metodologia também: como eu vou avaliar melhor? Como eu posso estar observando melhor os alunos? Se estão aprendendo? Então, essas coisas eu busco estar aprendendo mais (**PE-2** – e).

Eu venho para o trabalho pensando “eu estou me sentindo útil. Eu sou importante para essas crianças. Eu vou aprender”. Porque eu acho que a Educação a gente sempre está aprendendo (**PE-6** – e).

Eu acho que as coisas assim... O importante é que elas sejam aplicadas, qualquer conhecimento. Eu vou lá fazer alguma coisa, mas eu vou usar isso? Os outros vão usar isso? (**PE-12** – e).

No que diz respeito à formação por meio dos pares, quatro professores **PE-12**, **PE-14**, **PE-15** e **PE-17** colocaram que o relacionamento com os pares, seja com os professores da mesma área e/ou de áreas diferentes, contribui para a formação dos mesmos na aprendizagem de novas atividades e/ou maneiras de lidar com as situações inerentes ao trabalho docente cotidiano:

Uma das coisas que eu mais gostei foi colocarem o professor para formar o próprio professor. Aquelas reuniões de capacitação em que se divide a experiência. Porque, primeiro que os problemas são semelhantes e as suas... Porque, às vezes, você contrata um baita de um especialista e ele vai lá vender o peixe dele e você acha bonito, e aí? Às vezes ele está mais distante que um colega seu. Por exemplo, uma Delegacia de Ensino, igual eu falei no grupo de estudos, também tem vários professores que são especialistas em coisas diferentes: tem um que luta judô, o outro ginástica, o outro dança. Então, se cada um passar um pouquinho para o colega, eu

acho que ajuda bastante. É essa a melhor forma que eu acho de formação de professores com os pares. Mas tem outras também, mas acho que a que funciona melhor... Por causa dessa coisa que eu expliquei: problema parecido e soluções dentro da realidade semelhante (**PE-12** – e).

Eu acho legal, porque eu nunca tive ninguém aqui. Aqui a escola é pequena, de dois anos para cá é que eu tenho tido colegas aqui junto comigo. Eu acho muito bacana. Que nem, ela fez umas provinhas, eu achei legal e eu pedi para ela se ela me dava um modelo. Eu gosto muito. Eu acho que é uma troca. Que nem, eu gosto quando vem estagiário, porque eu acho que eles ensinam coisas novas. Eu vou receber da Unesp. Todo ano eles vêm para cá. Então, eu acho muito legal. Que nem, eu não tenho habilidade para dar hip hop e uma das meninas faz hip hop, então elas vão poder passar. Eu acho muito legal isso, muito bacana. Teve um ano que até yoga foi dado. Há uns quatro anos atrás elas deram yoga, elas deram dança de salão, muito bom. Então, eu acho que é uma troca com a universidade excelente. Eu acho que tem que acontecer isso mesmo. Uma delas falou que trabalha com o hip hop, eu achei o máximo. Então, eu não tenho habilidade, eu acho ótimo. Então, eu falei para elas prepararem uma aula de hip hop (**PE-14** – e).

Aqui na escola, eu era a única professora de Educação Física. Essa interação com os demais [professores de Educação Física] era nos cursos que eu fazia. Aí sim, a troca mais específica na minha área. Porém, nas reuniões de conselho, mesmo na sala de aula durante o intervalo, a gente troca muitas informações de alunos, da maneira de se trabalhar com os alunos (**PE-15** – e).

Além da programação que eu tenho, do conteúdo que é especificado no curso, às vezes a gente [professores de Educação Física] conversa ligeiramente e os mesmos problemas que eu tenho, eles também têm. Então eu converso com um, com outro, e tento saber qual forma que eles lidam com esse tipo de problema. Muitos problemas não dependem da gente, eles ficam quase assim, insolúveis. Coisas que não dá pra nós resolvermos, teria que ser uma mudança de política nacional. Mas são coisas assim: “Como você ensina isso?” “Eu ensino desse jeito...” Acho que essas coisas que são interessantes. Você trocar ideia, fazer isso, tal. Então esses encontros fazem com que gente tenha uma mudança de postura e diversifica um pouco a nossa aula (**PE-17** – e).

Quanto à possibilidade de os alunos modificarem as atividades, três professores **PE-2**, **PE-5** e **PE-7** afirmaram utilizar tal estratégia de ensino a fim de que os alunos possam criar novas formas de agir a partir do conhecimento que tinham sobre o conteúdo:

Partir do aluno e o aluno criar e também partindo da vivência dele. Tem muita coisa que o próprio aluno contribui bastante com a própria vivência que ele já tem. Por exemplo, sei lá, o beisebol, ele já brinca

bastante de taco, ou a capoeira, alguns já praticaram, então contribui bastante pra turma, dá andamento, ajuda. Então, não é aquela coisa de jogar sempre a informação pra ele. Tentar tirar dele, daquilo que a gente passa para eles, se ele consegue refazer ou recriar para ver se realmente aprendeu alguma coisa (**PE-2** – e).

E de repente o próprio aluno vem com uma ideia “olha! E se a gente fizer assim isso?”. Porque essa abertura que você dá para o aluno mudar alguma coisa dentro do jogo, aquilo pra ele... “nossa deu...” O jogo mudou, a atividade mudou, ficou mais agradável realmente, até do que eu imaginava (**PE-5** – e).

E eu vi um lado legal, porque a direção sempre falou “não, funk não pode por causa disso, disso e disso”. Aí eu vi uma menina da 8ª série que falou “tá bom professora. Funk não pode, por quê?”, “por causa disso, disso e disso”, “tá bom, mas eu tenho uma outra música aqui. O que você acha?”. Aí a menina falou “aí, eu não sei. Vou conversar com a direção”. Aí ela conversou com a direção e a direção disse “traz as meninas aqui para dançar para a gente avaliar a música”. As meninas sentiram o desejo de dançar, “tá bom, a gente entende que a música, a letra, fala mal da questão da mulher”. É muita obscenidade, coisa muito explícita. Então, elas buscaram a alternativa de se apresentar e a escola desse um aval (**PE-7** – e).

Sobre a atribuição de nota de participação, dois professores (**PE-1** e **PE-6**) afirmaram que realizam este tipo de atribuição de nota a seus alunos:

Eu coloco a participação deles como nota... querendo ou não, tem a nota de participação (**PE-1** – e).

Então, eu vou começar a fazer um controle de quem está participando das aulas práticas. Então, aí eu vou começar a cobrar isso também. [...] Tem que fazer os trabalhos, tem que participar de tudo se você quer nota 10 (**PE-6** – e).

Por fim, acerca da demonstração da atividade como estratégia de ensino, a professora **PE4** assinalou que procura fazer a demonstração das atividades para os alunos, como se pode ver nos fragmentos a seguir:

E, como tem mais menina, a escola é muita menina, eu ponho as meninas pra escolher os meninos. Aí as meninas que estão sobrando, ali eu deixo as meninas... porque senão elas querem dançar só com a coleguinha, entendeu? [...] Eu dei em três tempos. Então, aí eu liguei a música de novo, e eu vou junto com eles, sem par, mas eu vou no meio dançando com eles (**PE-4** – e).

Aí levei eles para quadra, aí soltei a música, faço a ginga, marco o passo direitinho, um atrás, um à frente, jogo do braço, tudo. Aí depois eu falo: “quem é que consegue agora?” (**PE-4** – e).

Partindo do exposto, é possível afirmar que os professores de Educação Física lançam mão de estratégias de ensino na percepção de práticas pedagógicas, a fim de realizarem as atividades cotidianas inerentes ao trabalho docente. Tais estratégias são provenientes dos conhecimentos, crenças, valores e doutrinas sobre o ensino ajustadas às normas e rotinas da escola. Este ajuste é o que Tardif (2012, p. 248) chama de adaptação a situações novas e únicas, apontado no estudo como o “jogo de cintura” que o professor necessita ter para não só compreender estas situações, como, também, “organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los”.

O professor ao organizar e esclarecer os objetivos almejados, bem como esquadrihar os meios para atingi-los, acaba por criar uma rotina própria de trabalho, que não nega o cumprimento das normas e regras da instituição escolar (TARDIF, 2012).

A rotinização do ensino demonstra que, com o passar do tempo, o professor se encontra tão sintonizado com a execução de suas atividades diárias na escola que é capaz de realizá-las com muita naturalidade, incorporando-as à sua personalidade profissional, ao seu modo de ser, ao seu estilo de ensino, realizando-as, muitas vezes, de forma inconsciente. De modo que as rotinas são uma estrutura estável, uniforme e repetitiva que dão ao professor “a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação” (TARDIF, 2012, p. 101), permitindo que ele se concentre em mais de uma atividade docente ao mesmo tempo.

Assim, ao colocar a rotinização como um fenômeno de base que fundamenta a vida social, constituindo as maneiras de ser do professor, estilo e personalidade profissional, a sua estabilização e regulação repousa em um controle da ação por parte do professor, baseado na aprendizagem e na aquisição temporal das competências práticas. De modo que ela se pauta na interiorização das regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência (TARDIF; RAYMOND, 2000).

4.2.3. Natureza Humana, Personalizada e Situada dos Saberes Profissionais

Os saberes profissionais dos professores são saberes humanos, personalizados e situados por não serem saberes formalizados, saberes

objetivados, mas saberes apropriados, incorporados, subjetivados. Não se dissociam esses saberes das pessoas, de sua experiência e de sua situação de trabalho, pois, nas profissões de interação humana, como o ensino, o trabalhador está presente no local de trabalho e sua pessoa se constitui um elemento central na realização desse processo de trabalho em interação com outras pessoas.

Assim, quando esses professores são interrogados, vão falar de suas próprias competências profissionais, personalidade, habilidades pessoais, talentos (TARDIF, 2000, p. 16), podendo-se acrescentar valores, crenças, postura, lugares. Os saberes profissionais dos professores são saberes humanos, por terem como objeto de trabalho os seres humanos e trazerem consigo as marcas do seu objeto de trabalho, sendo impregnados de sensibilidade e discernimento e comportar sempre um componente ético e emocional. De forma que essa relação orienta a disposição para conhecer e para compreender os alunos e o contexto da sala de aula, assim como produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa (TARDIF, 2000, p. 17).

Tendo como referência os apontamentos acima, os professores participantes foram questionados a respeito de: o que significava ser professor? Das respostas obtidas, foi possível elencar as seguintes características: “**ser professor é...**” ser responsável (**PE-2, PE-4 e PE-13**), saber ensinar (**PE-3, PE-5, PE-6, PE-9 e PE-15**), amar a profissão (**PE-6, PE-10 e PE-11**), ser paciente (**PE-3 e PE-10**), ter o dom (**PE-6**), ser presente (**PE-1, PE-7, PE-8, PE-12, PE-14, PE-16 e PE-18**), estar sempre atualizado (**PE-1, PE-9, PE-15 e PE-17**), ter persistência (**PE-3 e PE-9**), um ato de amor em prol do aluno (**PE-16**), ser valorizado (**PE-17**).

Desse modo, visando entender melhor o significado de cada um desses apontamentos e sua relação com a questão da sensibilidade, do discernimento, da dimensão ética/moral e dimensão humana, incluindo-se a disposição para conhecer e para compreender os alunos, observou-se que **ser professor é**:

PE-1 – estar em constante aprendizado e se importar com a aprendizagem do aluno (q);

PE-2 – ser ético, responsável e um modelo para os alunos (q);

PE-3 – saber ensinar, passar conhecimentos com sabedoria, saber entender as dificuldades do outro e ter muita paciência e garra (q);

PE-4 – ser consciente da sua responsabilidade, saber que é a base dos pilares de uma sociedade (q);

PE-5 – estar em busca de tornar possível ao aluno construir seu conhecimento e promover o processo de ensino-aprendizagem (q);

PE-6 – planejar bem uma aula. Ser clara e objetiva. Firme, mas delicada quando necessário. Saber improvisar. Determinar regras. Ouvir o aluno. Amar a profissão. Ter o dom de lecionar (gostar de ensinar) mesmo tarefas que você não domina (q);

PE-7 – ser mediador, facilitador do conhecimento, amigo não só na escola, mas fora dela. Alguém que estimule seus alunos a procurarem o saber, assim como a investigação, levando-os a sonharem com os seus projetos de vida (q);

PE-8 – ser um formador de opiniões, criando um indivíduo mais crítico, que procure vários métodos de pesquisa e aprendizado (q);

PE-9 – prazeroso, quando os alunos aprendem e estão felizes. Persistir, quando dá tudo errado. Buscar soluções, quando tudo que você imaginou deu errado. Estar sempre na fronteira da doença (depressão, burnout, entre outras) (q);

PE-10 – ser dedicado, amoroso, paciente e determinado (q);

PE-11 – amar a profissão, dando sempre o seu melhor (q);

PE-12 – ser presente na vida da escola (q);

PE-13 – ter a responsabilidade de formar um cidadão de bem, sabendo que tudo que você fizer ou disser pode transformar a vida de outra pessoa (q);

PE-14 – ajudar no desenvolvimento do aluno como um todo: social, intelectual e cultural (q);

PE-15 – utilizar uma didática fácil à compreensão dos alunos, explorando o conhecimento de cada discente, estimulando para uma melhor expectativa de vida do aluno. Aprender a cada dia através de autores específicos da área ou com os próprios alunos (q);

PE-16 – um ato de amor em prol do aluno, sem querer nada em troca (q);

PE-17 – estar constantemente atualizado na teoria e na prática. Estar motivado. Ser valorizado e respeitado. Ter autoridade com humildade. Ser capacitado e transmitir o conhecimento de acordo com a realidade social. Refletir com os alunos sobre cada projeto (q);

PE-18 – estar em constante ligação com a aprendizagem dos alunos, atentos aos assuntos atuais, caminhar com a geração e suas urgências e necessidades em todos os campos do ser humano (q).

No geral, o ser professor foi compreendido pelos participantes como uma caracterização daquilo que o professor faz ou domina (competência, habilidade), é (concepção, identidade) ou exerce (profissionalidade). Nesse contexto, para a maioria dos professores participantes, ser professor é ter uma profissionalidade no que diz respeito a assumir responsabilidades e compromissos perante os alunos, a escola, os pais e consigo mesmo. Nesse sentido, a docência implica numa moralidade, afetividade, comprometimento e um saber fazer (CONTRERAS, 2002).

Para os professores **PE-3**, **PE-6** e **PE-15**, ser professor está vinculado a uma competência ou habilidade que envolve saber ensinar, passar conhecimentos, improvisar, determinar regras, planejar bem uma aula, ouvir o aluno, assim como utilizar uma didática de fácil compreensão aos alunos, tendo clareza e objetividade; enquanto que, para **PE-6**, ser professor é um dom, no sentido de vocação.

Todas essas características citadas pelos professores participantes a respeito do que vem a ser um professor são válidas, e muitas delas constituem o arcabouço do perfil identitário docente, assim como o auxiliam na sua ação em sala de aula. Porém, segundo Gauthier et al. (1998), quando se trata de compreender o ato de ensinar em sua totalidade, é necessário lançar mão de todos os saberes que fundamentam o corpo de conhecimento próprio da profissão docente.

Dessa forma, os professores participantes foram questionados a respeito de como aprenderam o seu “modo de dar aula”, apontando para uma síntese de elementos: prática profissional, formação inicial (curso de graduação), Proposta Curricular do Estado de São Paulo, formação continuada, observação de jogos de futebol, vivência como atleta profissional, relacionamento com os pares e história de vida pessoal.

Para **PE-1**, **PE-2**, **PE-6**, **PE-11**, **PE-15** e **PE-18**, o “modo de dar aula” foi aprendido na prática profissional, como se pode ver nos depoimentos seguintes:

Acho que não teve nenhum modelo para seguir. Nem na didática, nunca tive nada assim. Acho que foi na prática mesmo. [...] duas salas na quadra não dá, o espaço físico não é compatível, não vai sair nada. Então, a gente já revezava, quando um estava lá fora, o outro estava aqui dentro, e hoje em dia eu acredito que seja a melhor maneira de ser. Teorizando os conceitos e depois aplicar ali na prática, com eles (**PE-1** – e).

Ah, acho que fui eu que fiz [...] Foi com a prática. Porque assim, eu não lembro de teoricamente ter lido alguma coisa [...] Eu não consigo imaginar o que eu faço sem ter feito o curso que eu fiz. E a U, na

minha opinião, forma pessoas críticas que procuram informação, mas o conteúdo das matérias a gente não lembra direito. A gente vai assim, se... “ai, eu preciso lembrar disso”, aí você vai ter que ler de novo. Porque eram muitas matérias, muito conteúdo. Então, na prática eu não li muita coisa para eu aplicar. Vai indo meio pela intuição (**PE-6** – e).

Ah, no dia a dia, a gente não aprende isso na faculdade. Na verdade a faculdade é bem diferente da prática (**PE-15** – e).

Ah... na prática. Na prática, devido aos anos de vivência, você vai experimentar, o que dá certo, a gente continua fazendo. E dependendo da turma também (**PE-18** – e).

Para **PE-10**, **PE-13** e **PE-16**, o “modo de dar aula” foi aprendido por meio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, como se pode ver nos fragmentos a seguir:

Vem da Secretaria. A gente tem um conteúdo que é dado pela Secretaria (**PE-10** – e).

Esse esquema de dar aula vem agora do caderninho do aluno que tem pela Secretaria da Educação. Então, a gente passa o que tem no caderninho do aluno e depois vai para a parte prática (**PE-13** – e).

Olha, eu mudei um pouco agora depois que veio essa apostila. Porque, antes, eu queria dar o fundamento e só colocava na quadra quando eu achava que eles já estavam preparados. O que eu pensava “não vou colocar para jogar voleibol se o saque não passa”. Então, aqui não, aqui tudo você faz para ver o que eles têm de bagagem. Aprendi isso há 5 ou 6 anos que tem esse caderninho. Antes eu era muito... Eu achava que eu não era tanto educadora, eu me achava mais uma técnica. Porque eu vim de ser atleta. Então, eu achava “aí eu vou jogar voleibol... só vou jogar basquete quando todo mundo souber fazer bandeja, arremesso”, e agora não. Principalmente, porque a gente não está formando atleta agora (**PE-16** – e).

Porém, para os demais professores participantes, o “modo de dar aula” foi aprendido em mais de um espaço de formação e/ou atuação. Para **PE-8**, **PE-9** e **PE-14**, o aprendizado do “modo de dar aula” teve início no curso de graduação, tendo sua continuidade na prática profissional, como se segue:

Eu aprendi na faculdade. Só que eu vi e eu mudei alguns aspectos que eu acho que não entrariam aí (**PE-8** – e).

Acho que desde a faculdade já. Desde a disciplina de Prática de Ensino [...] Como eu fui escolhendo, foi de acordo com a minha prática (**PE-9** – e).

Eu acho que foi a experiência que foi me dando. Eu tive uma faculdade muito assim... Eu fiz a F em Santo André e eu tive professores rígidos demais. Eu tinha que fazer ginástica de meia de lã, porque eu tinha uma professora que era alemã, ela achava que tinha que usar. Eles exigiam demais e sempre falaram... Eu tive um professor, o Wlamir Marques, do basquete. Você deve conhecer, ele foi jogador da seleção. Ele... Eu nunca me esqueço disso, ele falava assim para gente “se vocês chegarem em uma escola de chinelo de dedo, de bermuda e falar que é o professor de Educação Física, ninguém vai te respeitar realmente. Agora, se você chega bem vestido, de tênis, entra na sala dos professores e fala ‘eu sou o professor de Educação Física, vou participar também’, todo mundo vai te respeitar”. Então, eu acho que foi isso. Eu tive muito, assim... Eu agradeço muito a minha faculdade e adoro os meus professores. Eu acho que eu tive muita influência deles e eu acho que eu sou meio “bravinha” por natureza mesmo. Então, é isso [risos] (**PE-14 – e**).

Para **PE-5** e **PE-12**, o “modo de dar aula” foi aprendido na prática profissional e por meio da formação continuada, como mostram os fragmentos a seguir:

Eu fiz na U os congressos. Depois eu comecei uma outra especialização em Campinas também pela UGF. Fiz uma outra especializaçõzinha ali, sempre buscando... Eu fazia Pedagogia dos Esportes, Pedagogia dos Esportes ligada à Educação Física, então eu posso dizer que foram nessas teorias... [...] Foi a partir das teorias... Foi mais basicamente em cima das teorias. Foi experimentando, errando, acertando. Então, aquilo que eu via “ah, isso aqui funciona melhor” ... E mais, né? Deixa até eu colocar um adendo aí: nem todas as salas funcionam da mesma forma também. Porque são muitas cabecinhas diferentes de alunos, do 6º ano ao 9º. Então, para cada sala, algumas funcionam melhores e outras não funcionam. Você observa que um ou dois que têm uma visão, mas tudo isso foi através de leituras, cursos e só assim que eu fui conseguindo mudar. Que eu fui conseguindo ver e testando e funcionava. Funciona. Então foi assim que eu fui... Testando, errando. Fui conseguindo construir, assim... Fui construindo uma pedagogia para como trabalhar (**PE-5 – e**).

Na prática. No dia a dia dando aula e estudando ao mesmo tempo, você vai acrescentando coisas. Você não acrescenta só em relação ao conteúdo que você está desenvolvendo, a forma como você lida com os alunos, a expectativa que a escola tem em relação ao projeto pedagógico dela, ao projeto pedagógico do Estado. É isso, é desse jeito (**PE-12 – e**).

Para **PE-3**, o “modo de dar aula” foi aprendido durante a vivência como atleta profissional, a formação inicial e a prática profissional, como se pode ver abaixo:

Ah, então, esse esquema a gente aprende na faculdade. Apesar de que, quando eu fui atleta, a gente tinha uma sequência, mas era uma sequência de atleta, não era uma sequência de aula. Então, a gente sabia mais ou menos o que fazer. Se eu tivesse que dar uma aula sem nunca ter ido numa faculdade eu até daria, no esporte que eu estaria praticando, porque eu tinha um conhecimento específico. Na faculdade você tem essa parte de dividir as... A professora dava o que tinha que fazer no começo. Então, a gente adquiriu isso na graduação, com os professores, e depois a gente fazendo os estágios (que todo mundo tem que fazer), na prática e conversando com outros professores também da rede na época, muitos anos atrás. Então a gente tinha que dividir as aulas e dividir os bimestres também. Então, a gente tem essa sequência que veio da graduação e a gente foi seguindo (**PE-3** – e).

Para **PE-4**, o “modo de dar aula” foi aprendido na prática profissional, na formação continuada e no relacionamento com os pares.

Ah, não foi na faculdade [risos]. Eu sinto, adoro minha faculdade [...] Mas acontece que não foi lá. Eu acho que foi assim, brigando com aluno não funcionava, aí tentava de outro jeito... “Gente, eu vou pôr a música então e vou fazer”. Fazia, eles ficavam me olhando... “Agora é vocês!” Não funcionava. Aí, sabe? Você vai pesquisando, sabe? Agora karatê não. Karatê e judô eu tive um curso de capacitação, e eu fiz, e depois eu peguei uns professores de... Para bater papo num curso que eu fiz, e aí nós ficamos trocando ideias [...] É trocando experiência, sempre um com outro, colega também, quando tem curso de capacitação [...] Foi no dia a dia. É o que eu posso falar para você. É naquela experiência, é do dia a dia, é buscando outras estratégias, é... Sabe? Pensando, perguntando, é pesquisando e pensando “como é que eu vou fazer agora? Eu não consegui assim. Deixa eu tentar assim, vamos ver se eu consigo.” (**PE-4** – e).

Para **PE-7**, o “modo de dar aula” foi aprendido no curso de graduação, na observação dos pares, na observação de jogos de futebol e na formação continuada, como se pode ver abaixo:

Então, a questão da chamada é observando professores. Até mesmo se você... Por exemplo, preciso de 15 alunos aqui. Eu não vou chamar um por um. Eu falo “1, 2, 3. 1, 2, 3... quem é 1 aqui, quem é 2 aqui e quem é 3 ali”. Não precisa ficar “1, 2, 3...10”. Então, chama “3 aqui, 2 ali e 1 aqui”. A questão desse daí é observando jogo de futebol [...] Os professores de quando você ia fazer estágio, né? Observando estágios. Como tem aquela questão da observação, a regência. Aí você observa um, observa outro e cada um tinha um método diferente. Um só fazia a chamada e levava para a quadra, outro tentava motivar, outro não. Aí começava... Mas cada um tem um modelo, uma linha. Eu não vou querer só copiar o cara, “vou tentar fazer uma mescla um pouquinho desse, um pouquinho

daquele e vou tentar fazer um método que eu acho que é melhor” [...] Em palestras e em vídeos motivacionais (**PE-7** – e).

Por fim, para **PE-17**, o “modo de dar aula” foi aprendido por meio de sua história de vida pessoal, como se pode ver no fragmento a seguir:

Olha, isso é uma vivência pessoal minha, experiência. E, além de ser uma experiência que eu fui tendo, é uma coisa pessoal minha. Isso é uma coisa da pessoa (**PE-17** – e).

Porém, visando complementar essa análise, buscou-se saber se os professores participantes consideravam o seu “modo de dar aula” significativo, eficiente, bom.

PE-1, **PE-2**, **PE-13** e **PE-18** afirmaram que nem sempre o “modo de dar aula” adotado por eles é eficiente.

Eu acho que não é 100%, porque eu não consigo atingir todos com relação à aprendizagem e participação (**PE-1** – e).

Às vezes dá certo, às vezes não dá [risos]. A gente vai experimentando e assim vai aprendendo. Então, eu vejo que os alunos têm aprendido sim (**PE-2** – e).

Olha, não sei se o caderninho, o conteúdo que tem lá, é eficiente, mas eu acho legal ter essa parte teórica na classe [...] O caderninho tem muito de saúde, de como você... Por exemplo, postura, como levar uma mochila. Então, tem várias dicas assim. Então eu acho importante essa parte teórica (**PE-13** – e).

Não 100%. 100% ele não é. Porque poderia ser mais. Poderia ser muito mais, mas ele não é 100%, porque às vezes a gente tem que ir moldando as coisas pra que saia um tanto, não sei dizer em porcentagem, mas pra que saia alguma coisa, a gente tem que ir mudando. [...] Não é 100% jamais e não sei nem se chega a 50%, mas eu consigo. Alguma coisa eu consigo (**PE-18** – e).

Assim, **PE-1** considera que sua aula não é 100% eficiente, pois não consegue atingir todos os alunos da forma como gostaria, e **PE-2** coloca que algumas vezes obtém o resultado esperado e outras vezes não, fazendo-o acreditar que o seu “modo de dar aula” não seja totalmente eficiente. E **PE-13** assinala que não sabe dizer, ao certo, se todo o conteúdo que consta na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, por ela utilizada, seja eficiente, não atribuindo a eficiência ao seu “modo de dar aula” em si.

A professora **PE-6** afirma não saber se seu “modo de dar aula” é eficiente.

Eu não sei se é o mais eficiente. Eu não sei, sinceramente [risos] (**PE-6 – e**).

Os professores **PE-7**, **PE-12** e **PE-17** declararam que a resposta a esta questão depende de alguns aspectos, mas deixaram indícios de que, assim como os professores **PE-1**, **PE-2** e **PE-13**, o “modo de dar aula” deles por vezes é eficiente e por vezes não, dependendo da interação dos alunos e da reação dos mesmos.

Eu creio que a princípio... É um desafio, né? Por exemplo, quando você traz um filme, um vídeo assim que causa impacto, eu vejo só nos olhares deles [...] Quando pegou muito forte, que eu vejo que talvez a aprendizagem significativa vai surgir... “ah, eu vi naquele vídeo que o professor passou o ano passado e falava disso, disso e disso. Eu acho que aquilo me fez refletir” (**PE-7 – e**).

Eu acredito que se torna eficiente a partir do momento que o aluno também se envolve. Essa é outra coisa que está muito distante da realidade e do que é proposto. Você vê que na faculdade, na universidade, funciona de um jeito e na escola funciona de outro. Como é que aluno pode aprender alguma coisa que ele não gosta e não está interessado (**PE-12 – e**).

Sim e não. Ele só não é mais eficiente pela falta, ausência dos interesses dos alunos (**PE-17 – e**).

O professor **PE-10** declarou que só poderá responder a esta questão após a primeira avaliação dos alunos, pois, por ser novo nessa escola, não possui parâmetros ainda para afirmar se o seu “modo de dar aula” é eficiente ou não.

Ah, eu vou ter um parâmetro agora, tá? Porque eu estou preparando uma prova que ela é metade alternativa e metade dissertativa do conteúdo que eu dei... Que foram poucos. Foi a Educação Física dentro da escola e atletismo, corridas, são os dois conteúdos. Então, eu vou aplicar a prova agora. Vai me dar um parâmetro se está dando certo ou não. Porque, assim, demonstra, eu falo... Falar é uma coisa, agora eu estou tentando demonstrar aquilo que a gente trabalhou. Sinceramente, não sei se vai dar certo ou não [risos] (**PE-10 – e**).

A professora **PE-16** não chegou a afirmar, afetivamente, se o seu “modo de dar aula” é eficiente ou não, mas colocou que a forma como ela ministra aula hoje é melhor do que a forma como ela ministrava anteriormente.

Eu acho que você cativa mais o aluno para aquele esporte. [...] Então, eu achei que deu mais resultado nesse ponto. Porque, antes, eu tinha... O que acontecia? Eles ficavam meio excluídos porque não tinha ainda os fundamentos tão trabalhados. Eu sinto isso mais no voleibol, “ela não sabe nem pegar a bola”, “eu não quero ela no meu time”. Então, assim não, eu acho que dá mais resultado. Eu gostei mais de trabalhar assim do que eu ser tão técnica como eu era antes (**PE-16 – e**).

No entanto, **PE-3, PE-5, PE-8, PE-9, PE-11, PE-14 e PE-15** afirmaram que o “modo de dar aula” utilizado por eles é eficiente.

Ele é, mas eu não preciso me ater somente a ele. Tem dia que você pode fazer alguma coisa completamente diferente, você pode chegar e propor recreações, coisas diferenciadas sem estar, necessariamente, ligada a esse processo todo certinho, todo fechadinho. Mas ele é eficiente. Acho que até hoje ele é eficiente [...] Porque ele prepara o seu corpo, ele prepara o início de uma aula (**PE-3 – e**).

Para mim, para minha aula, é eficiente (**PE-5 – e**).

Eu acredito que seja eficiente. Porque é fundamentado na autocrítica. A gente nunca acha que aquilo vai terminar. Eu vou passar de ano em ano e eu vou absorvendo novas informações [...] Eu não só quero ensiná-los, eu aprendo com eles também. Então, é uma forma que é eficaz, porque há uma troca (**PE-8 – e**).

Sim. Porque é a forma que eu consigo trabalhar melhor (**PE-9 – e**).

Olha, eu acho que sim, porque os alunos gostam. Eles gostam muito. [...] Então, acredito que é eficiente, porque se eles não gostassem... (**PE-11 – e**).

Eu acredito que sim. Por exemplo, na hora em que eu estou explicando, ele pode até não estar prestando muita atenção, mas acho que ele vai prestar mais atenção do que se estiver aquela bagunça dentro da sala de aula (**PE-14 – e**).

Olha, eu acredito que sim, porque tem contemplado as habilidades e competências que a Secretaria da Educação manda pelo currículo do Estado. Então, essa aprendizagem, essas habilidades, não são só usadas na aula de Educação Física. Por exemplo, a história da capoeira também engloba na disciplina de história. Os movimentos, os gestos da capoeira, eles podem ser usados no dia a dia do aluno. Então eu acredito que tem sido eficiente (**PE-15 – e**).

Desse modo, para a professora **PE-3**, seu “modo de dar aula” é eficiente, contudo, afirma que não há necessidade de se ater somente a ele, sendo possível

trabalhar os conteúdos de forma diversificada. O professor **PE-8** acredita que seu modo de dar aula é eficiente, pois está fundamentado na autocrítica, de forma que o professor e os alunos constroem o conhecimento juntos.

Os professores **PE-9** e **PE-14** afirmam que o modo como eles dão aula é eficiente, justificando que esta é a maneira como eles conseguem trabalhar melhor. Para a professora **PE-15**, seu “modo de dar aula” é eficiente, pois contempla as habilidades e competências que a Secretaria de Educação sugere através da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

O professor **PE-11**, ao contrário dos demais, afirma que o seu “modo de dar aula” pode ser considerado eficiente, visto que os alunos gostam de sua aula. Já a professora **PE-5** limitou-se a afirmar que seu “modo de dar aula” é eficiente. Por fim, a professora **PE-4** não respondeu a essa questão.

Essas questões, entre outras, apontam para outros questionamentos que envolvem o corpo de conhecimento utilizado pelos professores. Como pode ser observado, o trabalho docente não envolve somente os saberes curriculares que dão uma direção para o plano de aula, mas, também, os saberes da formação profissional, o saber disciplinar e os saberes experienciais (TARDIF, 2012). Na fala dos participantes, fica evidenciado que, apesar de terem a experiência no campo de trabalho em determinados aspectos da aula, envolvendo o aluno e os conteúdos, ou apenas os conteúdos, não se tem sempre a certeza de que este processo seja significativo.

A partir do exposto, pode-se colocar que a aprendizagem do “modo de dar aula” dos professores perpassa diversas instâncias como: as vivências pessoais dos professores, a formação profissional, a prática profissional, a formação continuada e o relacionamento com os pares. Porém, a prática profissional pareceu ser a instância mais significativa para o aprendizado do “modo de dar aula” dos professores participantes, configurando-se como um espaço de formação profissional.

Sobre o assunto, Tardif (2012, p. 108) afirma que “a maioria dos professores dizem que aprendem a trabalhar trabalhando”, o espaço da prática profissional, principalmente para os professores iniciantes, torna-se o local em que os professores realizam o “rito de passagem” da condição de estudante à de professor, fazendo com que necessitem criar estratégias e técnicas de ensino, a fim de lidar

com situações concretas de trabalho. Contudo, é durante o exercício profissional que os professores sedimentam estes saberes, através dos saberes experienciais.

A prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino. [...] Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte das concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2012, p. 72).

Concluindo, pode-se dizer que o docente constrói o seu saber na ação e que o saber experiencial se constituiu na sua principal fonte de saber profissional e de competência (GAUTHIER et al., 1998), constituindo também a base dos saberes de uma profissão específica.

5. A RACIONALIDADE PRÁTICA COMO EPISTEMOLOGIA

O termo “epistemologia da prática” foi cunhado por Schön (1983, 1987, 1992) em oposição à epistemologia da racionalidade técnica. Para o autor, tal epistemologia pode ser estabelecida a partir do professor que realiza uma reflexão-na-ação de sua prática, denominado professor reflexivo.

Nesta compreensão, Nóvoa (1992, p. 26) afirma que “cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”, ou seja, o professor, ao mesmo tempo em que forma seus alunos, através de uma prática reflexiva também se forma.

Schön (1992) assinala que, para formar um professor reflexivo, se faz necessário que o futuro professor, durante a sua formação profissional, seja inserido no campo profissional desde o início de sua formação, para que possa, além de conhecer os conteúdos específicos de sua formação, aprender fazendo, como ocorre em outras profissões, como a pintura, escultura, conservatórios de música, dança etc. Nessas profissões, “os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer”, caracterizando o futuro profissional como um *practicum* reflexivo, ou seja, “um mundo virtual que representa o mundo da prática” (SCHÖN, 1992, p. 89).

Tal prática realizada neste mundo perspectivado faz com que, de forma gradual, futuros professores e professores colaboradores (BENITES, 2012) – através das ações realizadas, das palavras trocadas e da imitação – estejam em uma sintonia tão fina que acabam por utilizar uma linguagem secreta que somente eles são capazes de entender (SCHÖN, 1992), assim como ocorria com o mestre artesão e o seu aprendiz nas Escolas de Ofício da Idade Média (RUGIU, 1998).

Schön (1992, p. 83) assinala que o professor formado nesta perspectiva da reflexão sobre a prática é capaz de “entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola”, pois foi levado a refletir a respeito da compreensão figurativa que tinha a respeito da profissão durante a sua formação profissional. Para o autor, o professor reflexivo, durante a sua prática, passa a conhecer melhor suas ações em sala de aula, bem como passa a realizar uma reflexão na e sobre a sua ação. Esta reflexão na e sobre a ação pode ser dividida em quatro etapas:

- a) “o professor se permite ser surpreendido pelo o que o aluno faz”,
- b) “reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido”,
- c) “reformula o problema suscitado pela situação”; e
- d) “efetua uma experiência para testar sua nova hipótese” (SCHÖN, 1992, p. 83).

García (1992, p. 61), ao falar sobre o professor reflexivo, descreve seis destrezas que os docentes devem dominar para realizar um ensino pautado neste modelo de profissional:

- *Destrezas empíricas*: têm que ver com a capacidade de diagnóstico tanto a nível de sala de aula como da escola. Implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjectivos (sentimentos, afectos).
- *Destrezas analíticas*: necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria.
- *Destrezas avaliativas*: as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projectos e com a importância dos resultados alcançados.
- *Destrezas estratégicas*: dizem respeito ao planeamento da acção, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada.
- *Destrezas práticas*: capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório.
- *Destrezas de comunicação*: os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.

O domínio dessas destrezas, por parte do professor, implica em uma capacidade de manejar e “resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica” (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p. 102). Desse modo, o professor, ao realizar uma reflexão de sua prática, adquire domínio sobre as destrezas e habilidades necessárias ao exercício da profissão, passando a realizar uma epistemologia da prática docente que lhe possibilita ter autonomia profissional.

Nesse contexto, Vasques (2012) assinala que a reflexão e a investigação têm se configurado como elementos comuns nos discursos acerca da formação de professores. Porém, o professor que desenvolve uma postura reflexiva e investigativa tende a se tornar responsável por sua própria formação e pelo diagnóstico das diferentes situações de trabalho vivenciadas. A autora coloca que “a

própria prática e o ambiente onde se desenvolve as atividades profissionais são considerados elementos fundamentais para o desenvolvimento de novos conhecimentos” (VASQUES, 2012, p. 205). Contudo, alerta para o fato de que não se pode considerar a prática como o único meio de produção dos saberes docentes, como se estes fossem frutos de uma reflexão sobre a própria prática.

Para não cair nessa armadilha, a autora observa que a reflexão deve ser realizada por meio de uma perspectiva crítica que una os conhecimentos advindos da prática pedagógica aos conhecimentos teóricos do curso de formação. “A reflexão não se resume apenas à análise da prática e deve relacionar-se com uma interpretação teórica e crítica dos fenômenos educacionais” (VASQUES, 2012, p. 215), pois o processo de reflexão docente deve se basear no tripé diálogo consigo próprio, diálogo com os pares (de preferência com aqueles que possuem mais conhecimentos de referência) e a partir das próprias situações vivenciadas.

Os dados dessa pesquisa não se referem a um curso de formação, mas a professores que estão atuando no magistério do ensino fundamental II e ensino médio, levando-nos a escolher o “o diagrama conceitual da reflexão crítica” sobre o ensino de Smyth et al. (1999) para a análise. Os autores consideraram nas análises as categorias *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir* de um plano de aula ou atividade, propondo refletir sobre as decisões tomadas em cada momento.

5.1. A Reflexão Crítica

De acordo com Smyth et al. (1999), a reflexão não pode se situar apenas nos aspectos de nível micro do processo de ensino/aprendizagem e dos conteúdos, mas deve atingir um nível macro de reflexão sobre as questões éticas, pessoais e políticas. Para conceder poder emancipatório ao professor, o autor afirma que é necessário questionar a validade ética de certas práticas e crenças, como meio de restituir ao professor o seu papel de intelectual. Ortiz (2003) assinala que, para melhor compreender o que é reflexão num contexto crítico, faz-se necessário um quadro que propicie aos pesquisadores delimitar claramente o que estão denominando ‘*reflexão*’. Com base no trabalho de Freire (1997) e Smyth et al. (1999) propõem quatro formas de ação que podem ajudar os professores na reflexão (ORTIZ, 2003; AMARAL et al., 1996).

Na primeira ação, o processo de *descrever*, visa detalhar como vem a ser a prática do professor, delimitando as regularidades, contradições, eventos significativos e não significativos a partir das questões como “quem?”, “o quê?” e “quando?” (SMYTH et al., 1999).

Descrever: *O que faço?* O objetivo desta ação é descrever eventos concretos de ensino, em que o professor revê suas ações distanciadas do contexto, o que lhe permite maior organização e possibilidade de enxergar com clareza as decisões tomadas em sala de aula. É importante que o professor descreva seu plano de aula, como se desenrolou sua aula naquele dia, um problema que está enfrentando, suas interações com seus alunos, seus pares ou superiores. Essas descrições não precisam ser complexas ou técnicas, mas devem dar voz às ações dos praticantes como ponto de partida para a reflexão, como um passo necessário a uma posterior interpretação e valoração (SMYTH et al., 1999).

Enquanto que, na segunda ação, o processo de *informar* procura evidenciar quais são as teorias/conhecimentos que fundamentam a prática do professor.

Informar: *O que significa isto? Qual o significado das minhas ações?* Implica a busca dos princípios que embasam, conscientemente ou não, as ações realizadas. Ao informar, o professor pode perceber e verbalizar as teorias que ele próprio foi percebendo e internalizando no decorrer de sua história como aluno e como professor (SMYTH et al., 1999).

Na terceira ação, encontramos o processo de *confrontar*, momento em que se busca levantar quais as causas de o professor agir como age e/ou o que o levou a se basear em determinada teoria/conhecimento ao invés de outro.

Confrontar: *Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?* Smyth et al. (1999) explicam que agora é o momento de confrontar ideias e razões, de interrogar as teorias que embasam as ações, ou seja, questionar o senso comum com o objetivo de entender por que se ensina do modo como se ensina. Confrontar envolve uma avaliação e reflexão sobre valores

culturais, sociais e políticos que embasam o processo educativo, bem como avaliações da prática e ideias arraigadas. O resultado do confronto pode levar o professor a perceber como as forças sociais e institucionais influenciam suas ações e pensamentos (SMYTH et al., 1999).

Concluindo, como quarta ação encontramos o processo de *reconstruir*, momento em que se visa apontar como o professor pode modificar a sua prática a partir do que foi exposto nos três primeiros processos.

Reconstruir: *Como posso fazer diferente? Como posso me transformar?*

Aprender é reconstruir, remodelar, transformar, integrar o novo ao conhecido. Pela reconstrução dos seus conceitos e visões, o professor pode alterar sua prática, compreendendo que o ensino não é uma realidade imutável, definida pelos outros, mas contestável na sua essência. Pela reconstrução dos seus conceitos e visões sobre o ensino/aprendizagem, o professor vai ganhando, gradualmente, maior controle sobre esse processo, de forma que possa decidir o que é melhor para a sua prática (teorização), tornando-se também ele gerador de teorias (particulares) que progressivamente vão se aproximando das teorias formais (SMYTH et al., 1999).

Dessa forma, o desafio consiste em mostrar como os saberes são produzidos, apropriados e questionados pelos professores, assim como são integrados concretamente nas suas tarefas profissionais, tomando como referência o plano de aula. A partir do plano de aula, busca-se identificar como os professores incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam esses saberes. Nesse sentido, o exercício de *descrever, informar, confrontar e reconstruir* visa mobilizar aquele reservatório de conhecimento (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, RAYMOND, 2000) que o professor leva consigo, tendo em vista que esta é a finalidade de uma epistemologia da prática profissional.

Os dados serão apresentados considerando o conjunto dos participantes na forma de blocos, na qual as aglutinações apresentadas buscarão entender melhor como os participantes pensam, ensinam e refletem sobre a própria prática na ação docente. Posteriormente, no próximo tópico tomaremos como exemplo quatro professores participantes, visando aprofundar um pouco mais esse assunto.

Os professores participantes foram questionados a respeito do modo como elaboram os seus planos de aula e os desenvolvem, sendo possível, assim, verificar de que forma os organizam. Desse modo, foi solicitado a esses professores que apresentassem a descrição de uma aula (plano de aula), tendo como referência os eixos descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Nos relatos apresentados, foi possível averiguar que o plano de aula se organiza e se desenvolve na sala de aula-quadra e/ou na sala de aula-convencional (lousa, carteiras), podendo apresentar outras compreensões decorrentes do entendimento que cada participante teve sobre o assunto. Da mesma forma colocaram em alguns momentos, acerca da aula, como trabalhavam os conteúdos e/ou desenvolviam o ensino, considerando as estratégias e os procedimentos de ensino.

Descrever

Descrever o plano de aula foi apresentado na perspectiva do plano formal da aula que se adota, mostrando a organização dos conteúdos e das atividades de ensino em seus diferentes momentos e entrelaçamentos. Porém, paralelamente a este plano de aula, também foram apresentadas as práticas e atividades didático-curriculares que perpassam o planejamento de ensino e o plano de aula, configurando-se o esquema da prática do ensino do professor.

✓ O Plano de Aula como Esquema

Descrever a aula, o plano de aula, constituiu-se na etapa inicial deste levantamento, em que se buscava encontrar o que o professor prioriza no universo do ensino materializado no esquema de aula.

Na atividade solicitada aos participantes do estudo de descreverem “*O que faço?*”, ela foi compreendida sob diferentes enfoques, considerando: plano de aula-quadra, plano de aula-sala, plano de aula-sala/quadra, plano de aula-plano de curso e plano de aula-progressão temática.

Nos relatos encontrados sobre o plano de aula, cada participante apresentou o esquema de uma única aula, sendo esta apresentada, às vezes, apenas em sua organização prática ou teórica, não significando que ambas não sejam trabalhadas em seu conjunto, mas a ênfase foi dada em um único elemento ou aspecto. Em outros momentos, os participantes entenderam que, na descrição de seu plano de

aula, deveriam apresentar o seu plano de curso para todo um bimestre, para se saber como eles trabalham ou esta descrição ficou restrita a um plano de aula temático. A seguir são apresentados os diferentes planos de aula encontrados:

a) Plano de aula-quadra

Desse modo, nos apontamentos dos participantes encontram-se expressões dessa tradição pedagógica ao se observar que, na maioria das vezes, a divisão da aula pode ser organizada em alongamento, aquecimento, atividade principal/desenvolvimento e volta à calma/finalização. As professoras **PE-1**, **PE-3** e **PE-4** explicitaram este esquema em suas respostas como se pode ver nos fragmentos a seguir:

Alongamento. Aquecimento (pega - pega dos números). Atividade Principal: Futebol por zonas - divide a classe em três equipes (duas jogam e a outra espera o vencedor para jogar) e cada equipe fará uma formação tática sendo defesa, meio e ataque, e cada um terá um espaço para atuar (zona A,B,C). Finalização: discutir com os alunos o que eles aprenderam com aquela atividade (**PE-1** – q).

Um plano de aula geralmente consiste em: aquecimento, alongamento, fundamentos dos esportes e o jogo ou recreativo em si. Depois volta a calma; relaxamento final (**PE-3** – q).

1ª PARTE: uma música e todos juntos executando movimentos dentro do ritmo (escolhi música de balada) para o aquecimento. 2ª PARTE: Todos em círculo. Fiz a formação dos casais, afinal era aos pares (dificuldade), passei os passos várias vezes, pedi que repetissem sem música, em seguida fizemos com a música e os casais formados. Fui corrigindo cada casal em relação da postura e passos. 3ª PARTE: Reuni todos sentados e pedi comentários sobre a nova experiência, das sensações que tiveram e de outras oportunidades (**PE-4** – q).

Na configuração apresentada, o plano de aula contempla um esquema formado por três partes. Quando ele se refere a duas partes, fala em parte teórica e parte prática, normalmente, para aulas duplas em que a primeira é efetuada na sala de aula e a outra na quadra (como poderá ser visto mais para a frente) e, quando se refere a três partes, apresenta como itinerários início, meio e fim, distribuídas em: (a) aquecimento (alongamentos), atividade principal e finalização; (b) alongamento, fundamentos dos esportes e jogo ou recreação em si e volta à calma (relaxamento

final); 1ª parte – estimulação (musica) e movimentos, 2ª parte – circuito e 3ª parte – comentários, reflexão.

b) Plano de aula-sala

O segundo esquema diz respeito à descrição de aulas que transcorrem somente de maneira teórica ou realizadas somente dentro da sala de aula. O professor **PE-7** apresentou tais características como se pode ver no fragmento abaixo:

Após o professor entrar em sala e feita a chamada, o mesmo explicará o desenrolar da aula. Será passado um dos vídeos acerca do fenômeno Usain Bolt e outro sobre as formas de treinamento no aspecto do futebol. Os alunos compararão as diferenças nos dois esportes, os músculos e as capacidades físicas envolvidas nos esportes. [...] Foram divididos em grupos e, após a observação dos vídeos, os grupos anotaram os aspectos por eles abordados. Logo depois, todos trocaram ideias (**PE-7 – q**).

No contexto apresentado, encontra-se um esquema de aula que se inicia pela chamada, passa-se para a proposta da aula e encerra-se com os trabalhos em grupos.

Em outra situação, o professor **PE-12** descreve como o conteúdo de xadrez vinha sendo trabalhado por ele há alguns anos e como ele vem sendo trabalhado atualmente:

A aula de xadrez em qualquer... como em qualquer atividade em sala, não é de tanto agrado dos alunos quanto as que são feitas em quadra. Como não está previsto no currículo, embora faça parte das competições escolares, há algum tempo desenvolvia essa aula em três situações: indisciplina (“castigo”), com objetivos esportivos e mais adiante como relação com a batalha da vida – comparava cada situação de jogo com aspectos da vida, como valor das peças e o “valor” que cada pessoa tem em determinadas circunstâncias. Na maioria das vezes, poucos alunos conheciam (sabiam jogar) as regras, os lances. O que remetia a eles o xadrez, muitas vezes, era o filme do Harry Potter. Atualmente, com o currículo padrão, seguimos os conteúdos programados (**PE-12 – q**).

O professor **PE-12** restringe, também, o seu plano de aula à sala, mas com ênfase no conteúdo de xadrez. Ele não apresenta o plano de aula como um esquema, pois, para esse momento, compreendeu que seria mais significativo

apontar a sua evolução didática no âmbito da programação curricular atual. Assim, as modificações realizadas em suas ações didáticas ao longo dos anos restringiram-se à percepção do esquema de aula adotado e na incorporação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Com relação ao conteúdo xadrez, chamou-nos a atenção a sua instrumentalização em determinados momentos, por coisificar um jogo que é parte do patrimônio mundial.

c) Plano de aula-quadra/sala

O terceiro esquema se caracteriza pela divisão da aula em duas etapas: uma parte de fundamentação que ocorre dentro da sala de aula, envolvendo a etapa teórica e uma parte prática que ocorre, geralmente, em quadra, configurando uma segunda etapa no desenvolvimento da aula. De acordo com as respostas dos professores **PE-2, PE-6, PE-8, PE-9, PE-10, PE-14, PE-16** e **PE-18**, a parte teórica, na maioria das vezes, consiste na explicação do conteúdo que será realizado na parte prática, como se pode observar nos fragmentos a seguir:

Assim, a aula sobre o jogar beisebol inicia em sala de aula, onde explico na lousa, mostrando o campo de beisebol que será adaptado à quadra. Mostro as diferenças e semelhanças do beisebol e base 4. Na quadra, divido a turma em dois grupos e oriento as posições de cada jogador (**PE-2 – q**).

Primeiro, em sala de aula, estudos da teoria, depois em quadra passo um jogo pré-desportivo, os fundamentos, as regras, o jogo em si e noções de arbitragem (**PE-16 – q**).

Apresentação do tema - Para começo de conversa. O que se sabe com relação ao tema proposto. Desenvolvimento de situações. Pesquisa dentro da Unidade de Ensino. Vivência e conhecer na prática. Avaliação dentro das competências e habilidades possíveis das atividades (**PE-18 – q**).

Porém, os professores **PE-11** e **PE-13** consideram essas duas etapas de forma separadas: na parte teórica se transmitem conteúdos que não são, necessariamente, vinculados à parte prática no que se refere a conceitos de saúde, anatomia, comportamento, esporte etc.

Aula: Anatomia Humana.

Tema: Desvio de coluna: Cifose - Lordose - Escoliose. Hérnia de disco, bico-de-papagaio, medula óssea e fratura exposta. Depois os alunos foram para a quadra, onde foram trabalhadas as seguintes

modalidades: futsal (mas/fem), basquete (masc) e voleibol misto (**PE-11 – q**).

Minha aula consiste em passar alguma informação na classe (teoria) sobre saúde, esporte, comportamento. E na outra parte vamos à quadra para jogar vôlei, futebol e ping-pong (**PE-13 – q**).

Nesta formatação de aula, trabalha-se em classe com os cadernos do estado, mas a prática pode ser transformada em espaço de lazer se não for bem trabalhada.

d) Plano de aula-plano de curso

Este quarto esquema se caracteriza pela descrição de como os conteúdos foram desenvolvidos de forma geral durante um período e não pela divisão ou estrutura da aula em si. Desse modo, pela descrição dos professores **PE-5**, **PE-15** e **PE-17**, apesar de serem descritas atividade teóricas e práticas, não é possível diagnosticar sobre quais são os esquemas de plano de aula adotados (plano de aula-quadra, plano de aula-sala, plano de aula-quadra/sala) em cada uma das aulas. Nesse sentido, o que se encontra é um “esquema geral” do que se faz, enquanto sequência didático-curricular.

Fizemos a leitura do Caderno do Aluno e levantamento dos conhecimentos prévios.
 Realizamos movimentos corporais possíveis que envolvem a Ginástica Rítmica.
 Construimos com papel crepom, jornal e barbante um material adaptado que representava a fita.
 Realizamos movimentos variados com a fita construída.
 Foram feitos jogos de equilíbrio e deslocamento.
 Exercícios de equilíbrio, lançar e pegar com diferentes materiais.
 Foram utilizadas 6 aulas para o desenvolvimento de todas as etapas (**PE-5 – q**).

Competências/Habilidades - identificar os movimentos característicos da capoeira. Identificar costumes. Roda de capoeira.
 Situação de Aprendizagem I - história da capoeira.
 Etapa 1 - Trabalhar a origem da capoeira.
 Etapa 2 - questionar os alunos: como era praticada; em que locais; quais instrumentos eram usados, o que é preciso para uma roda de capoeira.
 Situação de Aprendizagem II - movimentos da capoeira.
 Etapa 1 - vídeo com movimentos característicos da capoeira.
 Etapa 2 - em duplas, sugerir que elaborem movimentos associados à capoeira.
 Situação de Aprendizagem III - instrumentos e roda da capoeira.
 Etapa 1 - confeccionar instrumentos usados na capoeira, utilizando sucatas.

Etapa 2 - roda de capoeira: sugerir que, de forma voluntária, no meio da roda, criem alguns movimentos da capoeira, seguindo o ritmo da música, dos instrumentos e ou das palmas.

Avaliação - identificar os movimentos da capoeira e os instrumentos utilizados (**PE-15** – q).

Com o propósito de aprimorar as habilidades motoras e acrescentar uma nova modalidade esportiva (pouco divulgada), trabalharemos nessa expectativa o corfebol. O programa constará de uma revisão histórica desse esporte, bem como as regras do jogo. Os alunos passarão da fase de iniciação para o estágio de jogo de forma gradativa e lúdica. Para motivar os alunos, organizaremos pequenos desafios com formação de equipes mistas e heterogêneas que simulem um pequeno campeonato. Nesse processo, os alunos desenvolverão as suas habilidades técnicas da seguinte forma:

- Passe de bola.
- Noção de tempo/espço.
- Rodízio de ataque/defesa.

Após cada jogo ou treino, os alunos serão questionados sobre o seu desempenho técnico e esportivo, assim como sua interação diante dos desafios apresentados.

A avaliação estará focada no desenvolvimento do conteúdo atitudinal, conceitual e procedimental apresentado durante as aulas práticas.

Os recursos utilizados para esse trabalho serão: bolas de basquete. Quanto ao espaço a ser trabalhado teremos: quadra esportiva (**PE-17** – q).

O plano de aula foi descrito na perspectiva de um esquema que pode envolver uma parte inicial, uma parte principal e uma parte final. Porém, como lembram Gauthier et al. (1998), os professores trazem em suas práticas os saberes da tradição pedagógica. Na tradição da Educação Física, é possível encontrar esquemas provenientes dos métodos ginásticos que envolvem a sessão preparatória, a lição propriamente dita e a volta à calma (MARINHO, 1979).

Dentro dessa organização, a sessão preparatória tem como objetivo aquecer progressivamente o corpo humano e prepará-lo para os exercícios mais intensos da lição propriamente dita, enquanto que a volta à calma, como o próprio nome diz, compreende os exercícios de fraca intensidade. Este esquema, com o passar dos anos, incorporou outros elementos, envolvendo os jogos ou o esporte caminhando para outra configuração. Da mesma forma que outros elementos da tradição pedagógica se perpetuam com relação à aula (plano de aula), a qual deve ser preparada com antecedência (MARINHO, 1979) e em que se deve ensinar do mais simples para o mais complexo (SPENCER, 1867) etc. Cabe registrar, também, que

este saber pode sofrer mudanças na organização da aula, plano de aula advindo do saber da experiência.

A partir do exposto, pode-se considerar que o plano de aula como esquema revela certa autonomia profissional (CONTRERAS, 2002) por parte dos professores participantes, pois apresenta uma variedade de configurações, no que diz respeito à sua elaboração, composição e aplicação, levando em consideração que estes atuam dentro de dois níveis de ensino da mesma Diretoria de Ensino. Assim se observou que, dos 18 professores, 10 (**PE-1, PE-2, PE-4, PE-5, PE-6, PE-11, PE-14, PE-15, PE-16 e PE-18**) utilizam os cadernos do Estado (Proposta Curricular do Estado de São Paulo); quatro seguem a sua experiência (**PE-9, PE-10, PE-12, PE-13**); três o plano de aula descrito (**PE-7, PE-8, PE-17**) e um (**PE-3**) a proposta pessoal de uma aula mais prazerosa. Embora haja certa autonomia de ensino, esta deve ocorrer dentro de um plano pedagógico e didático.

Informar

Nesta questão, a pergunta feita a respeito do plano de aula consistia em saber o que fundamentava a proposta da aula em termos de quadro conceitual e quadro teórico. Nesse sentido, a pergunta “*qual o significado das minhas ações descritas no plano de aula?*” buscava reconstruir o itinerário didático-curricular que levou o professor a agir daquela forma. Quais os elementos que estavam subjacentes a sua concepção de Educação Física e de professor. Portanto, procurou-se saber algumas das ações descritas pelos participantes no plano de aula.

Para as professoras **PE-5, PE-6, PE-14, PE-15, PE-16 e PE-18**, as ações por elas tomadas em sala de aula, no que diz respeito à estruturação da aula, estavam fundamentadas na Proposta Curricular do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo²⁰, utilizada nas escolas públicas do estado que atendem a estes níveis de ensino.

²⁰ A Proposta Curricular do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo passou a utilizar esta nomenclatura a partir do Governo Alckmin no Estado de São Paulo (2011-2014). Anterior a essa proposta curricular, há a proposta do Governo Serra (2007-2010), que é embrionária da perspectiva atual. Ocorrem mudanças, mas elas se materializam mais no âmbito dos anos do que das séries. Se antes o Ensino Fundamental II compreendia da 5ª à 8ª série, agora passa compreender do 6º ao 9º ano. No geral, ambas as propostas têm como objetivo servir de subsídio aos programas e planejamentos de ensino da Educação Física escolar, assim como apoiar os professores em suas práticas de sala de aula.

O que orienta são os temas do Caderno do Aluno padronizado pelo Estado (**PE-6** – q).

Ações baseadas no programa São Paulo Faz Escola (**PE-14** – q).

O plano de aula e as ações descritas estão dentro do currículo proposto pela SEE conforme ano/série em que o aluno frequenta, ou melhor, a classe. Enfim, a orientação, temas, assuntos, abordagem, competência e habilidades, avaliação realizadas estão dentro do Caderno do Aluno distribuído pela SEE (**PE-18** – q).

Em outra situação, a professora **PE-3** relata que suas ações em sala de aula são orientadas no sentido de proporcionar uma aula mais prazerosa para os alunos, como no relato que se segue:

Na verdade existe uma rotina, que muitas vezes é quebrada pela criatividade do professor, ao querer proporcionar uma aula mais prazerosa (**PE-3** – q).

No entanto, a fonte de informação da professora **PE-3**, na ideia de prazer ou felicidade, se encontra fora da Educação Física escolar, podendo circunscrever-se em pedagogias holísticas ou psicologias humanizantes (SNYDERS, 1978), mas não como o objetivo central da Educação Física.

Os professores **PE-7** e **PE-17** procuram tomar suas ações, com relação ao plano de aula descrito por eles, com o objetivo de trazer ao conhecimento dos alunos conteúdos novos.

Sigo a minha importância em ensinar aspectos talvez pouco abordados na Educação Física escolar (**PE-7** – q).

Conhecer novas modalidades e padrões de movimento (**PE-17** – q).

Esses professores seguem um esquema de aula programado por eles no sentido de levar os alunos ao conhecimento de outros conteúdos.

Os professores **PE-9** e **PE-12** afirmaram que baseiam suas ações na experiência que possuem tanto no magistério quanto no relacionamento com os alunos.

Minha experiência com os alunos, primeiro deixo eles experimentarem o jogo direto para entender as dificuldades (muitos acreditam que já na primeira vez vai fazer igual ao atleta da tv),

depois vou adaptando para o jogo sair (motivar) e depois chego onde desejava, no jogo com melhor nível técnico. Algumas salas preferem ficar no jogo adaptado e um pouco de regras oficiais (**PE-9** – q)

Primeiro, a atividade em função de um objetivo, seja disciplinar, pedagógico ou de ética. Ao mesmo tempo, os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos (**PE-12** – q).

Por fim, os professores **PE-1**, **PE-2**, **PE-4** e **PE-11** informaram que mais de um desses aspectos orientam suas ações em sala de aula. A professora **PE-1** relata que a Proposta Curricular do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo e oportunizar que todos os alunos realizem as atividades propostas, fazendo-os refletirem sobre as atividades realizadas, orientam suas ações.

Primeiramente estou trabalhando o currículo do Estado de SP, e depois organizo minhas aulas de maneira que todos participem e pensem sobre a prática que estão realizando (**PE-1** – q).

O professor **PE-2** aponta que inicia um conteúdo partindo das atividades mais simples para as mais complexas e que busca oportunizar que todos os alunos realizem as atividades propostas, orientando suas ações em sala de aula.

Parto da ideia de iniciar em cima daquilo que o aluno já conhece e adaptando os conteúdos do mais simples ao complexo. Também levo em consideração a oportunidade para todos, independente do nível de habilidade de cada um (**PE-2** – q).

A professora **PE-4** coloca que o que tem orientado suas ações em sala de aula é trazer a Proposta Curricular do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo e inserir conhecimentos novos ao conhecimento dos alunos.

Com relação ao conteúdo, eu tenho apostilas e um planejamento, com relação ao ritmo escolhido eu selecionei ritmos não conhecidos dos alunos desta faixa etária (**PE-4** – q).

Da mesma forma, o professor **PE-11** pautou-se na experiência que possuía no magistério e buscou trazer ao conhecimento dos alunos conteúdos novos.

A consciência de se trazer temas diversificados, visando aumentar o conhecimento dos alunos. De acordo com o tempo de experiência no magistério, percebi que os alunos guardam melhor os conhecimentos quando fazem perguntas verbalmente (PE-11 – q).

Em ambos os casos, os professores partem dos conhecimentos que têm dos alunos, significando que têm um conhecimento de base no qual o saber da experiência e o saber curricular completam esse quadro.

Assim como ocorreu na categoria descrever, no informar se observou que, dos 18 professores, 10 (PE-1, PE-2, PE-4, PE-5, PE-6, PE-11, PE-14, PE-15, PE-16 e PE-18), os mesmos do item anterior, assinalam que a sua fundamentação está nos cadernos do Estado (Proposta Curricular do Estado de São Paulo) que trazem como referencial a proposta da Cultura do Se-Movimentar de Elenor Kunz (UFSC), trazendo subjacente a ela a proposta de Paulo Freire de uma educação emancipatória. Desse quadro de professores, dois (PE-1 e PE-2) vão acrescentar a este rol de saberes, competências e habilidades a preocupação com o aluno, um (PE-4) a ênfase em conhecimentos novos e um (PE-11) a questão da experiência e de novos conteúdos. Entre os oito restantes, quatro seguem a sua experiência (PE-9, PE-10, PE-12 e PE-13), três o plano de aula descrito (PE-7, PE-8 e PE-17) e um (PE-3) a proposta pessoal de uma aula mais prazerosa.

Confrontar

Dando continuidade ao informar, no qual se buscava a fundamentação das aulas, no confrontar se vai um pouco mais além, procurando ver se o professor tinha noção ou compreensão de como ele agia. Desse modo, “*Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?*” são as questões que propõem uma reflexão mais profunda sobre o agir docente.

Assim, através das respostas obtidas, buscou-se identificar se o professor, participante tinha consciência ou saberia explicar as teorias, os valores culturais, sociais e políticos que o tem influenciado em suas ações descritas nos planos de aula. Nesse contexto, as respostas foram agrupadas em quatro blocos.

O primeiro bloco de respostas colocou ênfase maior no aluno, ora valorizando suas experiências e conhecimentos, ora priorizando o aluno como objeto de conhecimento ou como o sujeito do processo.

A professora **PE-1** relata que uma das primeiras influências observadas por ela sobre a sua prática pedagógica dizia respeito à intenção de modificar a prática que teve na escola, como aluna, procurando ser uma professora diferente. Assim sendo, a professora procura organizar as aulas de modo que todos os alunos participem, nunca visando ao desempenho esportivo do aluno. Complementa dizendo que, no período de graduação, este modo de trabalho também foi disseminado nas disciplinas de Educação Física escolar. De modo que se observa que a sua concepção de Educação Física está mais centrada na cultura de movimento, ou seja, na produção de sentido das diferentes manifestações corporais vinculadas à área.

Minha primeira intenção é mudar a prática que tive na escola, então viso a participação de todos os alunos, e a inclusão, nunca visando o desempenho. Na graduação isso também ficou bem claro, como objetivos das disciplinas de Educação Física escolar (**PE-1** – q).

O professor **PE-2** afirma que teve contato com muitas teorias e que reconhece o valor de cada uma delas, mas que utiliza apenas aquela que lhe dá mais segurança para trabalhar, centrada no aluno como protagonista da aula. De igual modo à professora **PE-1**, o professor **PE-2** também centraliza as suas aulas tendo o aluno como sujeito, pois procura organizá-las de modo que todos os discentes participem. Afirma ainda o professor que teve uma boa formação e que procura sempre cumprir com os seus objetivos.

Conheci muitas teorias e dou valor a todas, mas sempre busco a forma de ensinar que me faça mais seguro. Tudo baseado nos bons valores, no ensino para todos e que visam atingir os objetivos. Acho que tive uma boa formação e sou responsável com os meus objetivos (**PE-2** – q).

O professor **PE-8** afirma que a transversalidade dos conteúdos o influencia no momento de tomar alguma ação em sala de aula, visto que um tema está sempre ligado ao outro, complementando assim a sua prática e dando margem para a interdisciplinaridade.

O que me influencia é a transversalidade, cujo um tema está sempre ligado ao outro, complementando assim a prática de uma boa aula (**PE-8** – q).

O professor **PE-9** relata que tenta sempre partir do conhecimento prévio do aluno, levando em conta suas capacidades físicas para poder realizar suas ações em sala de aula.

Tento partir de onde cada aluno está e observar suas capacidades. Faço alguns combinados, não deixo eles escolherem sua prática em todas as aulas. Mas, se tudo sair bem, sobra um tempo para a sua atividade preferida. Aprendi que, se bater de frente, algumas salas boicotam as aulas e não sai nada e, se for muito “legal”, eles vão sempre só jogar um esporte e alguns não vão fazer nada (**PE-9** – q).

O professor **PE-11** relata que suas ações são sempre realizadas visando aumentar o conhecimento dos alunos sobre a temática tratada. Para tanto, solicita que os discentes exponham sempre seus questionamentos durante a aula com o intuito de esclarecê-los o quanto antes.

A consciência de se trazer temas diversificados, visando aumentar o conhecimento dos alunos. De acordo com o tempo de experiência no magistério, percebi que os alunos guardam melhor os conhecimentos quando fazem perguntas verbalmente (**PE-11** – q).

Dessa forma, o agir do professor com relação ao seu plano de aula foi fundamentado em concepções que colocavam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, trazendo subjacente a estas perspectivas, em determinados relatos, a gestão da aula.

O segundo bloco de respostas deu ênfase à Educação Física como componente curricular, mas apontando também a questão do comprometimento com a área, os saberes curriculares e os conteúdos como objeto de ensino.

A professora **PE-3** coloca que a implementação da Proposta Curricular do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo possibilitou que a disciplina de Educação Física se aproximasse das demais disciplinas escolares, possibilitando que os conteúdos teóricos e práticos sejam trabalhados em aula. O mesmo aconteceu com a professora **PE-4**, apontando que, no que diz respeito ao programa escolar (ou seja, a Proposta Curricular do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo), o “se movimentar” proposto na temática Ginástica Rítmica foi aquilo que lhe deu embasamento. Com relação aos valores, ela coloca que é importante esclarecer aos

alunos que existem diferentes formas de praticar atividade física, e que a dança é uma delas, sendo importante, também, que o aluno conheça a dança, seu contexto geral e seu processo social.

A Educação Física se tornou um pouco mais próxima das outras disciplinas, através das apostilas enviadas pelo governo, vinculadas ao currículo do estado. Temos conteúdos teóricos e práticos, sala de aula e quadra (**PE-3** – q).

Dentro do programa escolar o se-movimentar é que faz este embasamento. Quanto aos valores, é importante esclarecer ao aluno que existem diferentes formas de praticar uma atividade física e também que ele conheça a dança no contexto geral e todo seu processo social (**PE-4** – q).

A professora **PE-5** afirma que o embasamento para suas ações em sala de aula é proveniente de muita leitura de autores que fundamentam a Educação Física Escolar, além da leitura dos PCNs e da participação em cursos e congressos visando a sua atualização profissional. Paralelo a essa visão, a professora **PE-6** relata que é o planejamento anual e o plano de aula em si que dão embasamento para as ações que ela realiza em sala de aula.

Muita leitura dos autores que embasam a Educação Física Escolar, os PCNs e a participação em cursos e congressos para minha atualização profissional (**PE-5** – q).

Na verdade, o nosso plano de aula é planejado anualmente. Entregamos no mês de março. Conforme haja alterações, fazemos atualizações. Acredito que o plano de aula serve como um roteiro que às vezes dá certo e outras vezes cabe improvisos devido a temas desinteressantes para o público-alvo, ou devido a alterações no calendário escolar (**PE-6** – q).

A professora **PE-15** relata que as ações descritas no plano de aula começaram a ser tomadas após a implementação da Proposta Curricular do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo. Relata, ainda, que um curso de Pós-Graduação oferecido pelo Estado, através da Unicamp, também colaborou para trabalhar a parceria entre teoria e prática.

Comecei a agir dessa forma após a utilização dos Cadernos do Professor (Currículo Oficial do Estado); estes ajudaram a orientar minhas ações, objetivando as competências e habilidades que os alunos necessitam aprender de cada conteúdo dentro da disciplina.

O curso de Pós-Graduação oferecido pelo Estado, através da Unicamp, também colaborou para trabalhar em parceria com a teoria e a prática (**PE-15** – q).

A professora **PE-18** afirma que suas ações tomadas em sala de aula são baseadas na Proposta Curricular do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo.

Tomei como referência o então já citado Caderno do Professor/Aluno (**PE-18** – q).

No geral, o agir desses professores foi fundamentado na compreensão da Educação Física como componente curricular e exercício da profissionalidade docente. Portanto, concebe-se a Educação Física como uma área de conhecimento que está presente no currículo, cuja identidade profissional exige determinado compromisso.

O terceiro bloco de respostas apontou a questão do estudo como objeto de investigação e pesquisa da prática profissional. Especial atenção foi dada à cultura dos alunos, cultura local (conhecimento da realidade) e experiência profissional.

O professor **PE-7** coloca que as suas ações em sala de aula são baseadas nos estudos e nas pesquisas que ele realiza. Além disso, aponta que a preocupação em agregar valores, respeitando a cultura local e objetivando uma maior sociabilidade, o influenciam nas ações tomadas em sala de aula.

Estudando, pesquisando e se preocupando mais em agregar valores à localidade cultural, objetivando uma sociabilidade (**PE-7** – q).

O professor **PE-12** aponta que suas ações em sala de aula são tomadas levando em consideração sua vivência profissional atrelada ao estudo contínuo, bem como afirma que é influenciado pelos valores, cultura acumulada e cultura dos alunos.

Com a vivência profissional, como estudo contínuo. Justificar as ações: ter base para discutir. Todos os valores me influenciaram, toda a cultura própria e ao mesmo tempo a cultura de todos os alunos (**PE-12** – q).

A professora **PE-16** aponta que é o tempo de experiência no magistério que influencia no momento de tomar as ações na sala de aula.

Quando você começa a ministrar aulas, com seus vinte e poucos anos, sem filhos, tudo ocorre de uma maneira – você é mais professor do que pedagogo. Com o passar dos anos, você vê os alunos com outros olhos, você se torna mais paciente, mais amiga, conselheira, e tudo fica mais fácil de se administrar (**PE-16** – q).

O professor **PE-17** coloca que, conforme foi obtendo experiência profissional, sentiu a necessidade de mesclar vários conceitos pedagógicos e culturais e que, conforme a Unidade de Ensino ou/e a turma, as ações tomadas vão ocorrendo de acordo com a realidade social.

Durante a experiência profissional, tive a necessidade de mesclar vários conceitos pedagógicos e culturais. Conforme a escola ou turma, o método é usado de acordo com a realidade social (**PE-17** – q).

As respostas arroladas apontaram que o agir dos professores trouxe como subsídio de fundamentação a ideia do professor como investigador de sua prática profissional e do saber da experiência como um conhecimento que orienta a sua reflexão e compreensão da cultura ou realidade do lugar em que atua.

O quarto bloco de respostas valorizou o conhecimento do contexto, trazendo subjacente a ele, em algumas circunstâncias, o conhecimento da realidade.

O professor **PE-10**, por trabalhar em mais de uma Unidade de Ensino, procura tomar suas ações de acordo com a situação de cada escola.

A professora **PE-13** coloca que suas ações são baseadas na cultura escolar que já se encontra instalada nas escolas em que atua. Ressalta ainda que a cultura a que ela se refere é a de que a disciplina de Educação Física é encarada pela maioria dos alunos como lazer ou “aula vaga”.

A professora **PE-14** afirma que a experiência de vários anos e a necessidade de adaptação à entidade em que trabalha é o que a influencia a tomar suas ações em sala de aula.

Neste bloco, o agir do professor tem como fundamento o conhecimento do contexto, podendo incluir tanto o conhecimento da realidade de ensino como a cultura escolar ou a situação de cada escola.

Nesta categoria do confrontar, os 10 professores (**PE-1, PE-2, PE-4, PE-5, PE-6, PE-11, PE-14, PE-15, PE-16 e PE-18**) que estavam seguindo a fundamentação vinda dos cadernos do Estado (Proposta Curricular do Estado de São Paulo), com pequenas diferenças entre eles (**PE-1, PE-2, PE-4 e PE-11**) e os oito professores (**PE-3, PE-7, PE-17, PE-9, PE-12, PE-10, PE-8 e PE-13**) que seguiam perspectivas diferentes, apontaram como foco: a experiência como fundamentação (**PE-9, PE-10, PE-12, PE-13, PE-14, PE-16 e PE-18**); a proposta do Estado de São Paulo (**PE-4 e PE-15**), os PCNs (**PE-5**) e a cultura de movimento com a perspectiva de ser um professor diferente e valorizar a participação do aluno (**PE-1**); o planejamento (**PE-6**) ou o plano de aula (**PE-7 e PE-17**); fundamentação centrada no aluno (**PE-2 e PE-11**); a fundamentação teórica e a parte prática (**PE-8**); fundamentação em aulas prazerosas (**PE-3**).

Reconstruir

Neste último eixo, a perspectiva de reconstruir, transformar ou fazer diferente buscou levar os participantes a uma reflexão de sua prática docente, na qual, a partir de uma tomada de decisão sobre o itinerário pedagógico percorrido, a pessoa pudesse visualizar outras possibilidades. Desse modo, nas questões “*Como posso fazer diferente? Como posso me transformar?*”, emergiram diferentes relatos.

Para os participantes do estudo, a perspectiva de reconstrução do fazer pedagógico foi agrupada em três blocos distintos. No **primeiro bloco**, emergiram duas posições antagônicas em termos de se fazer algo diferente. Para o professor **PE-10**, não há possibilidade de reconstruir-se; enquanto que, para a professora **PE-16**, não haveria necessidade de mudança em sua prática pedagógica.

Atualmente não vejo alternativa (**PE-10 – q**).

Não sei se faria diferente, pois assim está dando certo. Continuará iniciando minhas aulas na classe e depois na quadra, assim contribuo com o ler e escrever e não fujo do “se movimentar” (**PE-16 – q**).

Embora o professor **PE-10** tenha uma experiência internacional no campo profissional da Educação Física, atuando no esporte de base (futebol de campo) no Canadá, o mesmo não acontece com a Educação Física escolar. Na escola, o professor atua há dois anos. De forma que ele pode ser enquadrado como estando

no estágio de “entrada na carreira” (HUBERMAN, 1995). Assim, o processo de transformação ou reconstrução aparece comprometido em função de sua adaptação ao meio escolar.

Ao contrário dele, a professora **PE-16** se sente confortável com o desenvolvimento de sua prática pedagógica, por acreditar que tem um compromisso com o “se movimentar”, enfim, com a Educação Física como componente curricular. Portanto, a sua aula apresenta um esquema no qual se infere que há aderência dos alunos, organizando uma parte da aula na sala de aula e uma parte na sala-quadra.

O **segundo bloco**, formado por 11 professores (**PE-1, PE-3, PE-7, PE-8, PE-9, PE-11, PE-12, PE-13, PE-14, PE-15 e PE-17**), apresentou, como projeto comum para a sua mudança, reconstrução, cursos de formação continuada ou o acesso às informações, estudos, novas práticas, podendo-se incluir, ainda, a conversa com os pares e com os alunos.

A professora **PE-14** coloca que, a partir da realização de cursos e capacitações, sua prática pedagógica pode ser renovada.

A professora **PE-15** afirma que a realização de capacitações, a troca de experiência com os pares e o aprendizado com os alunos são uma maneira de reconstruir sua prática pedagógica.

Buscando sempre a reciclagem; os novos conhecimentos. A troca de experiência com outros professores é outro fator de grande importância, além, é claro, do aproveitamento de sugestões dos próprios alunos (**PE-15 – q**).

O professor **PE-17** relata que a realização de capacitações, a autocrítica e a reflexão sejam uma maneira de reconstruir sua prática pedagógica.

Curso de reciclagem técnica e pedagógica. Constante senso de autocrítica e reflexão (**PE-17 – q**).

Nessa perspectiva, os professores **PE-9, PE-11 e PE-13** acreditam que eles poderiam renovar suas práticas por meio dos estudos.

Poderia pesquisar mais, buscar novas práticas, novos vídeos, novos jogos e estudar mais (**PE-9 – q**).

Posso me transformar através do aprofundamento de estudos em casa (**PE-11 – q**).

Como fiquei muito tempo longe da docência e de estudar, voltei o ano passado desde 1994, quero retomar os estudos, para depois, quem sabe, poder tentar fazer algo (**PE-13** – q).

A professora **PE-1** aponta os estudos e o aprendizado com os alunos como uma maneira de reconstruir sua prática.

Acredito que temos que renovar sempre, estudando, trazendo informações novas, aprendendo com os alunos (**PE-1** – q).

Os professores **PE-3** e **P-7** relatam que, através da troca de experiência com os pares e a partir das capacitações, eles possam reconstruir sua prática pedagógica.

A renovação da prática pedagógica passa por um processo de atualização constante, através de cursos, fóruns, congressos etc. [...] A troca de ideias com nossos pares (**PE-3** – q).

Trocando experiências com outros profissionais da área atualizando, realizando cursos, criando e inovando (**PE-7** – q).

O professor **PE-8** afirma que, a partir da busca de informações e opiniões a respeito dos conhecimentos, ele possa transmitir os conteúdos com uma maior qualidade aos alunos.

Buscando informações e opiniões, a fim de acrescentar meus conhecimentos para transmiti-los com maior qualidade e aperfeiçoamento aos alunos (**PE-8** – q).

O professor **PE-12** acredita que o trabalho e os estudos podem renovar sua prática pedagógica.

Não há dia igual na escola. Para mudar minha prática, a escola também precisa mudar. Há muitos problemas a serem atacados ao mesmo tempo. É a questão do currículo, é a questão do material pedagógico, são as urgências. Mais que mudar, é preciso trabalhar, estudar (**PE-12** – q).

No geral, a reconstrução da prática pedagógica, plano de aula, passa pelo processo de capacitação profissional, reconhecendo-se também que o trabalho

docente, os alunos e os professores (pares) podem contribuir para essa transformação.

Por fim, este **último bloco** não apresenta uma conformidade no que diz respeito à centralidade de uma única atividade para a reconstrução de sua prática pedagógica, mas a concebe como sendo influenciada por diferentes elementos. Porém, é aquele grupo de professores que vinculou a sua resposta estritamente voltada para o seu plano de aula, apresentando possibilidades de resolução.

O professor **PE-2** acredita que pode renovar a prática da aula sendo mais exigente com os alunos e procurando envolvê-los mais com o conteúdo. A professora **PE-4** relata que, no caso da dança, poderia reconstruí-la aplicando-a mais vezes durante o ano, assim como às séries anteriores, para que, quando se solicitasse que os alunos formassem os pares, a timidez, a insegurança de errar, entre outros aspectos, fosse dissipada. Já para a professora **PE-5**, a sua prática pode ser reconstruída através da utilização de outros materiais que possam envolver todos os alunos, como, por exemplo, as TICs.

A professora **PE-6** afirma que a sua prática pode ser renovada através de uma comparação da aula ministrada com o plano de aula inicial, para poder readequá-la para o próximo ano. Para a professora **PE-18**, a prática pedagógica se renova no próprio desenrolar da aula, no momento em que ocorre algum imprevisto e se faz necessário realizar uma modificação.

Nesta categoria do reconstruir, chamou a atenção que 11 participantes (**PE-1, PE-3, PE-7, PE-8, PE-9, PE-11, PE-13, PE-14, PE-15 e PE-17**) apontaram, na questão da reconstrução, para a formação continuada e cursos, podendo-se incluir, ainda, o aluno (**PE-1**) ou a autocrítica (**PE-17**); cinco participantes (**PE-2, PE-5, PE-6, PE-16, PE-18**) vão enfatizar a renovação ou reconstrução da própria prática/aula, enquanto que um participante (**PE-16**) vai acrescentar, também, o compromisso como o “Se Movimentar”; um participante (**PE-4**) vai apontar para a reconstrução do conteúdo da dança e um participante (**PE-10**) vai assinalar que não vê alternativa para que esta reconstrução ocorra.

Considerando os relatos dos professores participantes, é possível afirmar que o processo de *descrever* trouxe subjacente a ele o modo como o professor organiza a sua aula, podendo a mesma, no caso da Educação Física escolar, ser vista como um plano de aula-quadra, plano de aula-sala, plano de aula-quadra/sala e plano de aula-plano de curso, além de evidenciar questões que permeiam a prática e as

atividades didático-curriculares ocorridas por meio do modo como a aula é desenvolvida, da relação professor-aluno, aluno-aluno e professor-direção.

Nesse sentido, as descrições ficaram mais restritas ao plano de aula, podendo-se colocar também que, em outras questões, os participantes falam mais sobre os procedimentos adotados em aula. Acredita-se que trabalhos dessa natureza talvez se aproximem mais dos casos de ensino. Porém, os dados não deixam de ser reveladores na dimensão de que se pode compreender que não temos uma cultura profissional de analisar as nossas práticas de ensino. Nos anos 1960 e 1970, tivemos algumas iniciativas com o comportamentalismo, tendo sido muito criticada a vertente do processo-produto (SILVA, 1999). Nos anos 1980 e 1990, com a redemocratização do país, questionou-se muito a educação bancária (mercantilista), a necessidade de uma educação cidadã e a transformação da nação. Assim, em algum lugar, alguma coisa se perdeu ou se esqueceu, pois pulamos uma etapa e vivemos parte dessa consequência tanto na universidade quanto na escola.

Ao olharmos para os dados da categoria informar, observa-se a presença forte dos subsídios curriculares da Educação Física (**PE-1, PE-2, PE-4, PE-5, PE-6, PE-11, PE-14, PE-15, PE-16 e PE-18**), o que não deixa de ser um avanço para a área, se considerarmos as oscilações encontradas nos programas de Educação Física do Estado de São Paulo de 1973 (1975) a 2009.

As propostas de Educação Física, na forma de subsídio curriculares, tiveram o seu marco no ano de 1973 (1975), quando se apresentaram para o estado de São Paulo os Guias Curriculares: Propostas de Implantação para as matérias do núcleo comum do Ensino do Primeiro Grau, nos quais a Educação Física havia sido contemplada. Neste guia, a proposta centralizava-se em torno dos fundamentos esportivos (futebol, basquetebol, voleibol, handebol e atletismo), da ginástica (artística, de solo e com aparelhos) e da psicomotricidade (esquema corporal, orientação espaço-temporal e coordenação motora) (SÃO PAULO, 1975).

Esta proposta buscou dar para a Educação Física uma identidade de atividade pedagógica na escola, pois, nesse período, a Educação Física, pelo Decreto-Lei 69.450/71, era vista como atividade no Ensino Primário (Ensino Fundamental – I e II). Ela também serviu para sistematizar essa atividade nas escolas. Isso significa que, a partir dessa proposição, deu-se início a um aperfeiçoamento ocupacional dos professores, podendo ser compreendido como profissionalização em relação àquilo que até então vinha sendo feito: a Educação

Física, pela Portaria 147/67, era compreendida como um conjunto de ginástica, esporte, recreação e dança.

Após os Guias Curriculares de 1975, veio, em 1986, uma nova proposta curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental, redimensionada em 1990 e 1991, apostando-se numa concepção de Educação Física influenciada, inicialmente, pela epistemologia genética de Jean Piaget e, posteriormente, por contribuições do desenvolvimento motor proposto por Gallahue. Paralelo a essa proposta, em 1989 veio um programa de Educação Física para o ciclo básico no qual a ênfase caía na psicomotricidade e desenvolvimento motor dos escolares, com base em Gallahue. Porém, cabe ressaltar que, embora tenha havido essas mudanças, a sistematização da Educação Física na escola perdeu uma sequência de desenvolvimento nos bimestres e semestres, ficando a cargo do professor a sequência de conteúdos a ser trabalhada. Assim, do ponto de vista de uma identidade disciplinar, no que se refere à sistematização dos conteúdos, ela ficou desconexa.

Em 1992, no estado de São Paulo, surge pela primeira vez um estudo preliminar de programa de Educação Física para o Ensino Médio. Essa proposta trata a Educação Física como disciplina e área de conhecimento, colocando o conhecimento da faixa etária (físico, cognitivo, cultural e afetivo) como um elemento fundamental para se elaborar as atividades de ensino, que passam a incluir, em sua programação, a ideia de uma cultura corporal em uma perspectiva antropológica. Porém, foi um subsídio que circulou nas escolas, mas sem maiores implicações para o desenvolvimento da Educação Física na escola.

Depois, de 1992 até 2008, o estado de São Paulo lançou outros subsídios complementares focados em determinados conteúdos para o Ensino Fundamental, não apresentando maiores implicações para a Educação Física escolar em termos de sistematização dos conteúdos ao longo do ano, enquanto sequência pedagógica na aprendizagem dos conteúdos. Contribuiu, também, para essa desarticulação, nos anos 1980 e 1990, a efervescência das abordagens de ensino, que se transformaram numa camisa de força em termos de concepção de Educação Física, polarizando a discussão entre os que eram a favor de uma abordagem desenvolvimentista ou abordagem crítico-superadora. Desse período, merece destaque a publicação do “Coletivo de Autores sobre a Educação Física” na escola, pautado nos ciclos escolares. Embora essa obra possa ser considerada um avanço,

ela também acaba se tornando reducionista, a partir do momento em que se torna um fim em si mesmo.

Nos anos 1990, vai surgir outra obra, vinculada à Educação Física, fora do estado de São Paulo, apresentando uma perspectiva emancipatória para conteúdo da Educação Física escolar, pautada em Paulo Freire e na ideia de “se movimentar”. Essa perspectiva, vinculada ao estado de Santa Catarina, é incorporada, na sua concepção teórica, no Estado de São Paulo. Dessa forma, de 2008 a 2009, busca-se uma nova sistematização para a Educação Física escolar, tendo como matriz de pensamento o “se movimentar” nas aulas de Educação Física, no conhecimento das diferentes manifestações das atividades físicas. Para essa nova empreitada, é preciso conceber uma nova forma de fundamentar a formação e a prática pedagógica do professor de Educação Física, propondo, para este fim, que a Educação Física seja tratada da mesma forma que uma disciplina de sala de aula.

Nesse momento, passa-se a apostilar os conteúdos da Educação Física a serem aprendidos, bem como a aula, antes desenvolvida, prioritariamente, na quadra, sofre um processo de transformação no qual se passa a ter aulas teóricas e aulas práticas. Esse novo momento é cercado, de um lado, da aderência de muitos professores a esse modelo, mas, também, por outro lado, de muitas críticas, pelas quais se aponta que a formulação desses programas por especialistas da Educação Física, mesmo com a contribuição de professores de escola, não exprimia em toda a sua extensão a realidade da escola.

Assim, para criticar qualquer uma dessas propostas, é preciso colocar primeiro em prática para se saber o que de fato tem consistência e aquilo que está à margem desse processo.

Na linha do tempo, de 1975 até 2009, a única proposta que teve um forte treinamento dos professores, assim como a sua sistematização, foi o Guia Curricular de 1975, de perspectiva esportivista e psicomotora. Após 30 anos, a proposta de 2008/2009 veio com a missão de estabelecer um novo paradigma, pois rompe com a tradição pedagógica da Educação Física circunscrita à quadra. Foi o que se pôde observar em 11 (daqueles que se pronunciaram a esse respeito) dos 18 professores participantes deste estudo, ao apontarem que tem como referência a proposta curricular. No entanto, essa questão não para só na aderência de 11 participantes, que, em nossa opinião, constituem um número maior, apesar de os sete restantes não terem apontado para essa influência, pois alguns pontuaram que aprenderam a

dar aula a partir das novas orientações. A partir desses indicativos, pode-se dizer que se apregoa um novo tipo de profissionalização, apontando para uma desprofissionalização do modelo anterior, no qual, apesar de suas inconsistências, o professor ocupava um papel de maior referência.

Para além da Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo, houve outras manifestações às quais os participantes deram ênfase, enquanto orientação metodológica e teórica para as suas aulas pautadas ora no saber da experiência, ora na questão da orientação do plano de aula, da criatividade e do aluno como protagonista.

No processo de *confrontar*, salientou-se que o agir dos professores participantes, levando em consideração os processos de *descrever* e *informar*, se deu a partir do aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem; das orientações contidas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (**PE-4** e **PE-15**), podendo-se incluir a cultura de movimento com a perspectiva de ser um professor diferente e valorizar a participação do aluno (**PE-1**) e os PCNs (**PE-5**); do conhecimento da realidade dos alunos (**PE-2** e **PE-11**); da experiência profissional (**PE-9, PE-10, PE-12, PE-13, PE-14, PE-16** e **PE-18**); da própria prática profissional e do plano de aula (**PE-6, PE-7** e **PE-17**); a fundamentação teórica e a parte prática (**PE-8**); a fundamentação em aulas prazerosas (**PE-3**).

Nesse processo que envolve uma avaliação e reflexão sobre valores culturais, sociais e políticos que embasam o processo educativo, assim como se perceber como as forças sociais e institucionais influenciam suas ações e pensamentos, vem em evidência que a experiência profissional é validada pelos saberes experienciais. Assim sendo, parte-se da premissa de que o professor é alguém que deve conhecer:

(...) sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação, e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 39).

Continua o autor, os saberes experienciais se desenvolvem em contextos de múltiplas interações, determinando condicionamentos variados para a atuação do docente, pois:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais, validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002, p. 49).

Essa variabilidade, de um lado, pode apresentar um descompasso no que se refere à dimensão discursiva acadêmica, mas pode apresentar também uma coerência pragmática acerca dos professores (SARTI, 2008), pois são muito os objetivos educacionais que os mesmos devem atingir e as situações inesperadas que emergem desse processo. O agir na urgência, decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001) com relação ao ensino na sala de aula, reflete muito bem essa situação. Desse modo, conhecer um pouco mais como o professor age no decorrer da aula, em termos da sua gestão, pode auxiliar na compreensão do que fundamenta os seus esquemas didático-pedagógicos. Assim como o saber prático, adquirido através da experiência no trabalho, pode ser entendido como fundamento do saber docente, dos saberes profissionais.

Com o processo de *reconstruir*, buscou-se na reconstrução de seus conceitos e visões como o professor poderia fundamentar melhor a sua prática, alterar a sua prática, podendo esta ser geradora de teorias (particulares) que aos poucos poderão se aproximar das teorias formais.

No estudo observou-se que os professores participantes reconstróem suas práticas por meio da modificação do plano de aula desenvolvido, da formação continuada, dos estudos pessoais, de novas práticas, do relacionamento com os pares e com os alunos. Nessa reconstrução, a formação continuada exerce papel preponderante, tal como foi assinalado (**PE-1, PE-3, PE-7, PE-8, PE-9, PE-11, PE-13, PE-14, PE-15 e PE-17**), podendo estar, ainda, associada a mais de um aspecto – como o aluno (**PE-1**) ou o Se Movimentar (**PE-16**) e a renovação ou reconstrução da própria prática/aula (**PE-2, PE-5, PE-6, PE-16 e PE-18**). No entanto, nesta

categoria, um professor participante (**PE-10**) também registrou que não há nada a fazer.

Para os professores que apontaram, como alternativa de fundamentação, para as suas práticas em sala de aula, essa reconstrução passa pela compreensão de que os professores:

Não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2002, p. 21).

Nessa exposição, o trabalho docente emerge como uma referência para aquilo que o professor é e faz, dando margem para ele ser o ponto de partida dessa reconstrução, que na manifestação dos participantes passa pela formação continuada e na ênfase dada a determinados aspectos desse trabalho. No entanto, este fazer, saber e ser trazem implícitos um *habitus* social, compreendido por Dubar (1997, p. 66) como a evolução das “disposições adquiridas pelo corpo e pela alma”. O que para Bourdieu (1989) significa dizer que o *habitus*, enquanto estrutura estruturada estruturante, envolve valores, atitudes e comportamentos constituintes de uma formação e prática familiar, escolar, profissional, por estar imerso numa estrutura estruturada que também se faz estruturante na sua constituição. Assim sendo, o processo de reconstrução não é um processo simples, mas exige a mudança de *habitus* ou seu desenvolvimento.

No próximo tópico, daremos ênfase a quatro professores participantes que, em seu desenvolvimento profissional, se aproximam da perspectiva reflexiva.

5.2. A Cultura Docente em Ação

Ser um professor reflexivo consiste em refletir na e sobre a sua prática, baseando-se não somente em suas ações, mas, sim, nas ações dos alunos e no modo como esses correspondem ao processo de ensino-aprendizagem. Nisto

consiste a epistemologia da prática profissional docente: compreender os “conhecimentos tácitos” que advêm tanto dos professores ao realizarem o ensino, quanto da reação dos alunos a estes ensinamentos, provocando nos professores uma reflexão quanto ao modo de agir em suas práticas docentes (SCHÖN, 1992).

Tardif (2012), por sua vez, na esteira do autor supracitado, vai um passo a mais e entende que esta proposta pode engendrar um novo processo de formação e não só de reflexão, propondo o modelo profissional de formação como tentativa de superar os discursos, valorizar a prática (BORGES, 2005).

Quadro 90 – MODELO PROFISSIONAL

Profissional	Voltado para a formação do profissional reflexivo, que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.
Saberes	Baseado na epistemologia da prática.
	Visão pluralista dos saberes na base da formação.
Modalidades de formação	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional.
	Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão, o saber da experiência, os saberes práticos possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos.
	Centrada na prática.
	Estágio em alternância ao longo da formação.
	A escola é o <i>locus</i> central da formação.
	Ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade. O processo de formação é partilhado e, em uma certa medida, mesmo a avaliação é partilhada entre os atores.
Envolve outros atores que aqueles tradicionalmente implicados na formação. Além dos professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio), envolve diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores.	
Envolve dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes. Ancorada em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos, clínicas, etc.	

Fonte: Borges, 2005.

Na descrição de Borges sobre o modelo profissional de formação, baseado na epistemologia da prática, valoriza-se a formação de um profissional reflexivo, assim como a visão pluralista dos saberes na base da formação. Portanto, saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional. Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão, o saber da experiência, sendo que os saberes práticos possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos.

Assim, essa formação está centrada na prática com estágio em alternância entre a universidade e o meio escolar, concebendo a escola como o *lócus* central da formação. Porém, o foco deste trabalho não está na formação inicial, mas no que fundamenta o trabalho desse professor, tendo sido colocado no começo que se reconhecia o professor como um profissional que produz os seus saberes específicos, devendo ter autonomia não só sobre os mesmos, como de sua prática pedagógica. Embora haja essa distinção, entende-se que formação inicial e formação continuada, assim como a formação permanente, fazem parte de um mesmo conjunto ligado ao desenvolvimento humano e à sua expertise.

Assim, os saberes docentes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que os professores utilizam concretamente em seu trabalho diário apontam para a perspectiva de se ter como resposta, como caminho, a epistemologia da prática profissional dos professores. Por epistemologia da prática profissional, entendeu-se o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2012).

Como primeiro passo nessa identificação, na direção desse estudo da epistemologia da prática profissional docente, foi proposto partir daquilo que os professores dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais, na compreensão de como eles foram produzidos, incorporados, integrados, utilizados e transformados às tarefas cotidianas dos professores, não dissociando o profissional da sua prática, nem de seus saberes (TARDIF, 2012).

O segundo passo nessa identificação se propôs a não confundir os conhecimentos transmitidos durante a formação profissional com os saberes docentes, pois a prática profissional não consiste, simplesmente, na aplicação dos conhecimentos universitários, mas, sim, na ressignificação e reorganização dos mesmos, de acordo com as exigências do trabalho.

Os profissionais do ensino são [...] atores que possuem saberes e um saber-fazer e que dão provas em seus atos cotidianos, de uma competência significativa diante das condições e das consequências de seu trabalho (TARDIF, 2012, p. 258).

Para o autor, os saberes da experiência formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a profissão e a sua prática, constituindo a cultura docente em ação.

Portanto, como assinala Ferreira (2006), a experiência é valorizada pelos professores de Educação Física, pois para eles esta contribui para a realização de suas ações, ou seja, é através dela que constroem seu jeito próprio de ensinar.

Por fim, como terceiro passo na identificação desse processo, coloca-se a necessidade de se estudar os saberes docentes mobilizados e utilizados pelos professores no desenvolvimento de todas as ações pedagógicas.

Para a compreensão desse processo nos apoiaremos na descrição de quatro professores (**PE-1**, **PE-2**, **PE-12** e **PE-15**) que, em sua prática profissional, a nosso ver, mais se aproximaram dessa proposta, em função de seus depoimentos. Estes participantes se destacaram por terem apresentado uma leitura mais pontual do que faziam em sala de aula, assim como do modo como trabalhavam o ensino com os escolares. Com relação aos outros participantes, estes não apresentaram uma linearidade no assunto tratado, revelando que a mediação no campo do ensino não apresenta a mesma alternância.

Professora PE-1

A **PE-1** assinalou que foi formada por uma universidade pública, tem sete anos de carreira e é efetiva na cidade de Limeira. Revelou que a opção pela Educação Física se deve à influência que teve de professores de referência e o desejo de modificar a prática pedagógica da Educação Física escolar. No momento está fazendo curso de Pedagogia, pois no futuro poderá se tornar diretora de escola. Para ela, o que a fez permanecer na profissão foi o êxito que obteve no desenvolvimento dos planos de aula que foram preparados. Reconhece que a sua identidade profissional está em construção, mas admite que toma como representação os bons profissionais que vê, o reconhecimento dos alunos sobre aquilo que faz e o bom trabalho que procura desenvolver.

Porém, visando conhecer como a sua prática profissional se desenvolve na perspectiva de uma epistemologia da prática profissional, o **1º passo procurou saber como os diferentes saberes profissionais foram produzidos, incorporados, integrados, utilizados e transformados.**

PE-1 revelou que eles foram incorporados por meio do projeto de Educação Física, levando-a a ser uma professora diferente daquilo que via na escola; da formação inicial, formação continuada; do contato com os pares e com a mídia (jornais, revistas, televisão e/ou internet).

No que diz respeito à relação com a escola, assinala que cumpre com as normas e regras da instituição escolar no exercício do trabalho docente cotidiano; segue o programa escolar que vem da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no que diz respeito ao “currículo, com os temas dados de cada ano”, assim como vai “dando a nota de GRS que tem aqui, que é a participação deles e responsabilidade” (PE-1 – e).

Com relação ao esquema de aula, pauta-se na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo, pois acredita que aula “Tem que ter **conceito**, tem que ter **procedimento** e tem que trabalhar a questão das **atitudes** com eles” (PE-1 – e). A partir desses pressupostos, elucida que foi criando sua “identidade aqui dentro com eles mesmo, com os alunos” (PE-1 – e).

Nesse percurso, ao falar do seu “modo de dar aula”, comunicou que não se pauta em uma única abordagem de ensino específica, explicitando que os saberes utilizados têm como origem o saber da prática (experiência); o saber da socialização e um saber construído com os alunos, estabelecendo um contrato didático com eles.

No **primeiro dia de aula** eu proponho **um contrato didático** com eles. Eu coloco os itens que eu acho importante: **a calça, o uniforme, o material**. Se não fizer aula e tiver o atestado médico, tem que entregar o atestado médico para a direção da escola. Se não fizer aula, porque, sei lá, “tô com dor de barriga e não vou fazer aula”, **esse dia vai relatar a aula para mim e entregar ao final da aula**. Coloco a **relação das provas teóricas**. Os trabalhos eu combino: **se entregar uma semana depois, é uma nota diferente de quem entregou**. Então, no primeiro dia eu já coloco todos os pontos para ninguém argumentar “eu não sabia”. Então, está escrito lá (PE-1 – **grifos nossos**).

Porém, ela não para nisso: ao conhecer as condições materiais e físicas de sua escola, procura antecipar alguns problemas que pode ter de quadra, higiene pessoal e cuidados com a hidratação do corpo.

Então, o contrato todo ano eu faço. Até com quem eu dou aula da 8ª ao 3º, o 3º copia de novo. Por que, né? **Toalhinha** de... porque aqui a gente não tem vestiário, nada, e, para não atrapalhar... é uma escola pequena em termos de espaço. Então, para deixar ir ao banheiro e beber água, vai fazer um estardalhaço. Então, eu não deixo muito. Então, **eu peço a garrafa e a toalha para higiene pessoal e vou dando a nota de GRS que tem aqui, que é a participação deles e responsabilidade**. Então, no primeiro dia eu já coloco todas as minhas regras. Então, eles já sabem que... e

cumpro, né? Porque, se eu falasse e não cumprisse, também não adianta (**PE-1 – grifos nossos**).

Entre outras coisas, colocou que “cada aula, cada turma e cada ano é diferente do outro”, apontando também que aquilo que dá certo num ano no outro pode ser diferente: “você pega uma turma, no outro ano você vai dar a mesma matéria, sempre aquilo que deu resultado com uma turma vai dar certo com a outra turma, porque o currículo não muda, e não atinge da mesma maneira”, e coloca que às vezes se pega uma sala que “é super boa” e as coisas dão certo, mas na outra “você deu aula do mesmo jeito” e as coisas não andam tão bem, e se deve parar e falar “para essa sala eu preciso me reorganizar”, porque “alguma coisa tem que ser feita” (**PE-1 – e**).

Com relação ao **2º passo**, em que se procura saber se a prática profissional é ressignificada e reorganizada de acordo com as exigências do trabalho docente, assim como se os saberes da experiência formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a profissão e sua prática, observou-se a utilização de estratégias em atividades diferenciadas na sala de aula, a fim de proporcionar uma aula mais atrativa e prazerosa aos alunos, na qual em “cada aula eu trago uma coisa diferente. Então, eu trago um jogo diferente, trago assim... lógico que vai repetindo ao longo dos anos, porque a gente não tem criatividade para tudo, mas como os jogos eles se sentem motivados a participar” (**PE-1 – e**).

Quanto à averiguação do conteúdo transmitido, “eu sempre faço uma autoavaliação ao final do ano (...) eu gosto quando eu pego turma de 1º ano que veio de outra escola, daí eles falam ‘nossa, Educação Física eu não fazia nada’. Agora eu aprendi um monte de coisa” (**PE-1 – e**).

Com relação a realizar uma reflexão da própria prática, comenta que “eu julgo meu trabalho com o feedback que eles me dão”, “às vezes você dá uma prova e você percebe ‘(...) falei tanto disso. O que será que eu tenho que mudar para eles entenderem?’ (...) ‘será que é o jeito que eu estou falando? Será que a maneira que eu estou abordando o tema?’” (**PE-1 – e**).

Em relação aos saberes da cultura docente em ação, emerge a compreensão de que, para esta professora, a questão da reflexão na e sobre a sua prática envolvendo os alunos e suas reações no que diz respeito à aderência à aula é

diagnosticada através do *feedback* que eles dão, assim como na aula que deu certo e na aula que não foi tão bem, levando-a a alterar imediatamente.

Da mesma forma, fica mais claro na sua fala que os saberes tácitos mobilizados por ela em relação aos alunos, no modo como reagem às suas aulas ou nas estratégias que ela utiliza para envolver os alunos, evidenciam que ela tem um projeto de Educação Física, Educação, no qual ela estabelece um contrato com os alunos.

Como 3º passo, buscou-se estudar todos os saberes docentes mobilizados pelo professor no desenvolvimento das ações pedagógicas (prática profissional).

Concluiu-se que a professora **PE-1** perpassa todos os saberes profissionais: temporais; plurais e heterogêneos; humanos, personalizados e situados; e da cultura docente em ação, nas descrições apresentadas.

Na realidade, **PE-1**, ao optar pelo magistério, parte de um projeto de vida claro, no qual tinha como desafio modificar a prática que teve na escola, como aluna, procurando ser uma professora diferente. Ela parte dos saberes temporais e de uma representação de professor, na qual a profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002), baseada no tripé da obrigação moral (querer bem aos alunos, na dimensão de se ter uma moralidade e afetividade), compromisso com a comunidade (primeiro com os pares e depois com toda a sociedade) e competência profissional (significando ir além do saber fazer, incluindo os dois tópicos anteriores), funciona como um polo de desenvolvimento profissional.

A partir desses saberes que vêm de sua escolarização, no desejo de ser uma professora diferente, tem também como referência identitária os professores de referência e os bons exemplos, assim como a formação que teve na universidade.

No que diz respeito aos saberes profissionais humanos, personalizados e situados, a **PE-1**, em seu depoimento, relatou que procura organizar as aulas de modo que todos os alunos participem, nunca visando ao desempenho esportivo do aluno, e complementa dizendo que “no período de graduação, este modo de trabalho também foi disseminado nas disciplinas de Educação Física escolar”, e que acreditava “que temos que renovar sempre, estudando, trazendo informações novas, aprendendo com os alunos” (**PE-1 – e**).

Os saberes mobilizados pela **PE-1**, assim como perpassam a universidade – na forma de saberes profissionais plurais, heterogêneos e pragmáticos, utilizando-se

dos saberes provenientes dos programas escolares, da matéria de ensino, mas também da formação profissional – também incorporam saberes humanos, personalizados e situados em função da escola em que a pessoa trabalha, das regras que estabelece e das regras provenientes da escola. Portanto, esse professor admite que possui uma cultura de saber, uma cultura proveniente de sua experiência.

Professor PE-2

O **PE-2** formou-se numa universidade pública, tem sete anos de carreira docente, sendo efetivo no seu cargo na cidade de Rio Claro. A opção pela Educação Física se deu em função de praticar uma modalidade esportiva e o gosto pela atividade física, assinalando que permaneceu no magistério em função da boa adaptação ao ambiente de trabalho (**PE-2 – q**).

Nesse contexto, acredita que a construção de sua identidade teve início no período de estágio (da formação inicial) e vem sendo construída até os dias de hoje, através da responsabilidade que ele tem com suas obrigações, na certeza de estar desenvolvendo um bom trabalho (**PE-2 – q**). Como reforço desse processo identitário, aponta o comprometimento com a profissão ao realizar autoavaliação de seu trabalho; persistir em atingir objetivos; ser coerente ao avaliar os alunos; estar de acordo com as propostas curriculares; ser reconhecido pelo seu trabalho e buscar sempre a formação continuada (**PE-2 – q**).

Na busca de dados sobre a epistemologia da prática profissional, como **1º passo buscou-se saber como os diferentes saberes profissionais foram produzidos, incorporados, integrados, utilizados e transformados.**

Assim, quando perguntado sobre como ele fundamenta o seu modo de dar aula, vai colocar que é influenciado pelo desafio de que o aluno consiga trabalhar o conteúdo a partir de sua vivência. Porém, anteriormente ele havia dito que segue as propostas curriculares, é uma pessoa comprometida com a profissão, dando margem para a ascensão dos saberes temporais e os saberes plurais e heterogêneos (pois trabalha com os saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais).

Desse modo, ao falar de seu trabalho, ele dá algumas pistas de como integra os conteúdos e os transforma de acordo com a classe e a realidade que ele encontra, admitindo que já tem uma sequência na cabeça, ou seja, um esquema que

inclui o programa da disciplina e a transposição didática, admitindo que é com o tempo que essa experiência vai sendo incorporada.

Tem toda a formação e eu parto dali, aí eu vou de acordo com o que eu tenho da realidade..., de repente, até mesmo turmas do mesmo ano que vão ter jeitos diferentes de lidar. Em uma turma dá para fazer de tal jeito, em outra turma tem que ser mais rigoroso, senão dispersa muito, outra turma dá para inventar mais coisa. Então, é com o tempo, é essa experiência que me dá segurança de estar modificando na hora (**PE-2** – e).

Com relação às normas institucionais, procura estar “realmente atingindo os objetivos que se tem para escola”, assim como com ele próprio “estar se sentindo bem daquele trabalho que está fazendo” e “estar seguindo de acordo com cada escola” (**PE-2** – e). Quanto à rotinização do ensino no exercício do trabalho docente cotidiano, visando a melhor organização e andamento da aula, assinala que tem tudo na cabeça:

Antes estava tudo lá metodicamente colocando: procedimento, “ah, nesses 10 minutos o que eu vou fazer, a parte que eu vou falar sobre o conteúdo”. Então, já tenho alguma coisa na minha cabeça, já sei o que é lembrando dos anos anteriores. [...] Então, eu sempre inicio as aulas dando uma explicação... eu começo sempre em sala de aula para dar a explicação de um movimento, de uma técnica do movimento, passo na lousa certinho, para não ter aquele perigo de machucar (**PE-2** – e).

Observa-se que **PE-2** criou uma rotina, uma sequência didática daquilo que na sua experiência funciona, dá certo, correndo o perigo de criar uma regra nos esquemas pré-concebidos, mas funcional, de acordo com uma “coerência pragmática” na qual se posiciona aberto àquilo que a classe tem a lhe dizer. O que de certo modo pode criar uma zona de equilíbrio no confronto que se estabelece entre os esquemas e a realidade.

Com relação à estratégia de utilização de atividades diferenciadas em sala de aula, a fim de proporcionar uma aula mais atrativa e prazerosa aos alunos, coloca “buscar sempre novas atividades (uma brincadeira nova ou uma atividade nova que eu vou estar relacionando com o conteúdo), para buscar mais a atenção do aluno” (**PE-2** – e). E, na averiguação dos conteúdos, coloca que “tem que ter a cobrança, ver se ele aprendeu mesmo”, pois às vezes “a gente fica fazendo as coisas e vai ver

a parte teórica depois e muitos ainda ficam perdidos”. Na prova escrita, procura cobrar “o que eles estão fazendo. A prova escrita não seria assim aquela coisa de decorar, não é decoreba. Eu digo para eles qual é o contexto. É uma questão que faça ele pensar realmente naquela prática para ele estar respondendo” (PE-2 – e).

Desse modo, percebe-se que PE-2 parte para um ensino mais contextualizado, tendo como metas o aluno, o conteúdo e um programa, mas não ignorando as relações humanas, dimensão humana da educação, formação.

Como 2º passo, buscou-se saber se a prática profissional era ressignificada e reorganizada de acordo com as exigências do trabalho docente. Nesse processo, os saberes da experiência formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a profissão e sua prática, constituindo a cultura docente em ação.

Nessa direção, PE-2 coloca que as suas reflexões tomam como referência a própria prática, como: se quero inovar na metodologia, “como eu vou avaliar melhor? Como eu posso estar observando melhor os alunos? Se estão aprendendo? Então, essas coisas eu busco estar aprendendo mais” (PE-2 – e). Dessa forma, ele sempre se pauta:

(...) na observação da própria turma. Às vezes de um jeito com uma turma dá certo, às vezes sendo direto, às vezes colocando mais brincadeiras para depois seguir inteirando o conteúdo específico. Então, é do dia a dia que eu vejo. Às vezes o conteúdo me mostra no caderninho bem detalhado, mas parte bem do básico, coisas que os alunos já têm conhecimento, então já dá para eu ir adiantando algumas coisas, dá para ir mais direto no conteúdo meu que tem que ser passado, no caso o beisebol. Aí, então, de acordo com o que eu vejo que o aluno já conhece, já dá para ir avançando e chegar no objetivo final, que é o jogo do beisebol. Aí, pouco a pouco eu vou colocando a experimentação do jogo ou como se fosse um treinamento, ou um tipo de brincadeira que utiliza a mesma habilidade. Então, é esse contato que se tem no dia a dia com os alunos (PE-2 – e).

Nessa trajetória, ele parte do “aluno e o aluno criar e também partindo da vivência dele. Tem muita coisa que o próprio aluno contribui bastante com a própria vivência que ele já tem”. Então, “não é aquela coisa de jogar sempre a informação pra ele. Tentar tirar dele, daquilo que a gente passa para eles, se ele consegue refazer ou recriar para ver se realmente aprendeu alguma coisa” (PE-2 – e). Enfim, “às vezes dá certo, às vezes não dá [risos]. A gente vai experimentando e assim vai

aprendendo. Então, eu vejo que os alunos têm aprendido sim” (PE-2 – e). Concluindo, o professor PE-2 acredita que pode renovar a prática da aula, sendo mais exigente com os alunos e procurando envolvê-los mais com o conteúdo.

Como 3º passo, buscou-se evidenciar todos os saberes docentes mobilizados pelo professor no desenvolvimento das ações pedagógicas (prática profissional).

O PE-2 tem as suas atividades mais centralizadas no aluno. Em sua trajetória, observa-se a influência de um processo de socialização que envolveu os saberes temporais e espaciais vinculados ao esporte e a atividade física, assim como a construção de sua identidade, perpassando a universidade e os saberes plurais e heterogêneos relacionados aos saberes curriculares e saberes disciplinares, assim como experiências. Porém, emergem como força maior os saberes humanos, personalizados e situados quando se refere a sua experiência profissional e à relação que estabelece com os escolares.

No geral, foi na ação pedagógica que esses saberes se manifestaram, ficando, muitas vezes, restritos à experiência particular do professor na sala de aula. As descobertas dos professores, aquilo que dá certo em suas rotinas, precisariam sair de seu confinamento e ser fundamentados pelas pesquisas para sair desse isolamento e tornar-se públicos, visando auxiliar outros professores (GAUTHIER et al., 1998).

Para profissionalizar o ensino, será preciso identificar os saberes da ação pedagógica válidos para levar outros professores a aceitarem a pertinência desses saberes, pois essa profissionalização teria não só uma dimensão epistemológica válida, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere à conquista de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém.

Em função dessa compreensão, surgiu como vetor para a descoberta dessa realidade a epistemologia da prática profissional, entendida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10). Ela teria como finalidade revelar esses saberes e compreender: como são integrados nas tarefas dos profissionais e como eles os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos desafios e dos recursos inerentes às atividades de trabalho; a natureza desses saberes; o papel que desempenham tanto no processo

de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores; e o lugar em que são produzidos esses saberes no âmbito da socialização profissional.

No entanto, nessa analogia, os saberes profissionais são saberes da ação, saberes do trabalho, saberes no trabalho, incorporados no processo de trabalho docente; será realizando-os que estes saberes serão mobilizados e construídos. Desse modo, a compreensão dos saberes profissionais só é possível associando-os à situação de ensino, às práticas de ensino e a um professor, ou seja, o profissional, a sua prática e os seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam (p. 11).

Dentro desse contexto, Tardif (2000) propôs a epistemologia da prática profissional como o estudo do conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas, aproximando-a de uma perspectiva ecológica. Essa perspectiva, ao não ficar restrita à ecologia da sala de aula, busca ultrapassar as duas portas comuns de análise do ensino vinculadas ao conhecimento da matéria ensinada e ao conhecimento pedagógico (conhecimento dos alunos, organização das atividades de ensino e aprendizagem e gestão da classe). De modo que esta perspectiva ecológica fez emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano.

No âmbito da Educação Física, Borges (2005) acredita que os saberes docentes estão pautados no trabalho cotidiano e em seus contextos, condições, recursos e suas restrições específicas. Contudo, Desbiens (2005, p. 96) afirma que, para os docentes, “todos os saberes não estão em pé de igualdade”, ou seja, aparentemente, os saberes sofrem uma hierarquização ao serem utilizados pelos docentes, conforme sua utilidade de trabalho e o valor profissional que lhes são atribuídos.

Dessa forma, o autor afirma que, no caso da Educação Física, o *saber-fazer*, constituído por diferentes capacidades e habilidades físicas, e o *saber-fazer-fazer*, referente à capacidade do docente de comunicar e transmitir os conhecimentos teóricos, práticos e a organização de diversas situações de aprendizagem, são os mais utilizados no exercício profissional. Entretanto, também se coloca que estes saberes são seguidos do *saber-ciência*, referente à aquisição de conhecimentos

teóricos e desenvolvimento crítico, bem como do *saber-cultura*, que diz respeito à maneira de ver, de pensar e de agir específica do professor.

Professor PE-12

PE-12 foi formado por uma universidade de autarquia municipal, tem 18 anos de carreira docente e é efetivo na cidade de Rio Claro. A escolha pela Educação Física ocorreu em função de gostar de praticar atividades físicas. Da mesma forma que a sua permanência na docência ocorreu pelo fato de gostar da profissão e ter-se adaptado bem ao ambiente de trabalho.

Na análise dos dados, tendo em vista a epistemologia da prática, como **1º passo buscou-se saber como os diferentes saberes profissionais foram produzidos, incorporados, integrados, utilizados e transformados.**

PE-12 relatou que o seu ingresso na Educação Física ocorreu por gostar de atividade física. Assinalou que a sua formação profissional foi boa, levantando como pontos positivos o interesse e a disposição dele e dos colegas de curso em aprender, e como pontos negativos a falta de laboratórios e infraestrutura adequados para a realização do curso. Porém, no âmbito dos saberes temporais, acrescenta que a sua identidade docente foi construída por meio da experiência, da formação continuada e do exemplo de seus pais, como aspectos que contribuíram para essa construção.

Nesse processo, os saberes temporais foram construídos por meio da vida que antecede a entrada na prática profissional; assim como os saberes plurais e heterogêneos marcam presença nos saberes da formação inicial, no “saber da experiência, no saber teórico e no saber da legislação”. A este rol foi acrescentado “utilizar atividades diferenciadas e materiais adaptados”; saberes personalizados e situados no negociar “as atividades com os alunos”, dialogar com eles; criar “regras e normas”, visando ao bom andamento da aula; e procurar cumprir com as normas e regras da própria instituição de ensino (**PE-12 – e**).

Ao falar do ensino, colocou que primeiro escolhe a “atividade em função de um objetivo, seja disciplinar, pedagógico ou de ética”, e depois busca, ao mesmo tempo, os “conhecimentos adquiridos ao longo dos anos” (**PE-12 – q**), o que significa dizer que a sua base se assenta nos saberes plurais e heterogêneos.

No âmbito desses encaminhamentos, **PE-12** irá dizer que considera a formação continuada como um aspecto muito importante na vida profissional

docente. Tanto que lamenta o fato de, logo após a sua formação inicial, não ter dado continuidade aos estudos, só sendo possível fazê-lo mais tarde. Nesse processo, assinala que a contínua capacitação apresenta duas vantagens, a primeira na oportunidade de “ser um profissional melhor”, “mais valorizado”, “melhor remunerado”, “mais reconhecido”, abrindo “possibilidades profissionais maiores” (PE-12 – e). Em função disso, declara que fez mestrado e começou a dar aula em faculdade, contribuindo para que visse as coisas de forma diferente.

No que diz respeito ao **2º passo, buscou-se saber se a prática profissional era ressignificada e reorganizada de acordo com as exigências do trabalho docente; e observar se os saberes da experiência formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a profissão e sua prática.**

PE-12 comentou que o seu “modo de dar aula” não se pauta em nenhuma abordagem de ensino específica. Esse “modo de dar aula” aprendeu na prática, no dia a dia, por meio da formação continuada e da formação através dos pares (saberes temporais, saberes plurais e heterogêneos). Nesse percurso, acrescenta o comprometimento com a profissão, procurando “ser responsável quanto ao estudo, à formação, à preparação do material, cuidado com o seu espaço, cuidado com os seus alunos”, buscando também a “reflexão sobre a prática”, como aspectos que o auxiliaram nessa aprendizagem.

Partindo dessa perspectiva, PE-12 coloca que a eficácia desse “modo de dar aula” depende, em parte, do envolvimento do aluno para com as atividades propostas, pois, na sua visão, “como é que aluno pode aprender alguma coisa que ele não gosta e não está interessado?”. O professor afirma que suas ações em sala de aula são baseadas na experiência adquirida no magistério (saberes temporais) e no relacionamento com os alunos (saberes personalizados e situados), considerando a formação continuada, o relacionamento com os pares, os valores pessoais e a cultura (saberes personalizados e situados), como formas de reconstruir e fundamentar sua prática.

Continua o professor: “você não acrescenta só em relação ao conteúdo que você está desenvolvendo, a forma como você lida com os alunos, a expectativa que a escola tem em relação ao projeto pedagógico dela, ao projeto pedagógico do Estado” (saberes plurais e heterogêneos); “a gente trabalha em uma escola que hoje em dia busca resultado”, “inclusive a gente é premiado por isso”, pois “eles estão

pautados naquele negócio assim, ‘se o aluno não aprendeu é porque você não ensinou direito’”. Então há “a culpabilização do professor”, como “uma coisa que é notória em qualquer lugar”, assim como há a injustiça de que, se o professor “não faltou nenhum dia, se você se esforçou bastante e o aluno não atingir uma meta, por exemplo, você não recebe o bônus”, “é assim que funciona” (PE-12 – e). Neste painel, PE-12 conclui que não “há dia igual na escola”, mas que, para mudar a sua prática, “a escola também precisa mudar”, pois há “muitos problemas a serem atacados ao mesmo tempo”, como “a questão do currículo”, “a questão do material pedagógico”.

Porém, acrescenta que mais “que mudar é preciso trabalhar, estudar”. Assim, “Comecei a escrever, comecei a pesquisar, comecei a ver coisas diferentes. Essas coisas aí influenciaram na atuação que eu tenho na escola e vice-versa” (PE-12 – e).

Em função desses aspectos, será acrescentado que, com “a vivência profissional, como estudo contínuo”, se consegue “justificar as ações: ter base para discutir”, assim como se admite que “todos os valores me influenciaram, toda a cultura própria e ao mesmo tempo a cultura de todos os alunos” (PE-12 – q).

Por fim, ao falar sobre a profissionalização da formação de professores em Educação Física, PE-12 afirma que esta não está se profissionalizando, pois o modo como o professor é formado não condiz com a realidade em que ele atua, ou seja, a realidade escolar.

Por último, chegamos ao **3º passo, em que se buscou estudar todos os saberes docentes mobilizados pelo professor no desenvolvimento das ações pedagógicas (prática profissional)**.

Cabe lembrar que os saberes docentes estão inclusos na organização dos saberes profissionais alojados nos saberes plurais e heterogêneos, em função de serem provenientes de várias fontes e não apresentarem uma unidade teórica.

Nos depoimentos de PE-12, conseguimos localizar os saberes da experiência, o saber teórico (sem ser explicitado claramente, podendo ser os saberes da formação profissional ou o saber disciplinar) e o saber da legislação (podendo ser associado ao saber curricular).

Nesse processo, foi elucidado que “negocia as atividades com os alunos” (saber experiencial), assim como dialoga com eles e cria regras e normas (saber experiencial), visando ao bom andamento da aula. Será acrescentado, ainda, que procura cumprir com as normas e regras da própria instituição de ensino (saberes

curriculares). Estes dados também se relacionam com os saberes experienciais na relação que mantém com os alunos, com os pares e com os saberes.

No entanto, quando se olha para a reflexão na e sobre a sua prática, considerando as ações de seus alunos, não se têm informações. Embora esse professor consiga desenvolver aspectos do saber da ação pedagógica proposto por Gauthier et al. (1998), no que diz respeito a tornar públicas as experiências de ensino fundamentadas pela pesquisa, por ter feito mestrado e publicar trabalhos decorrentes de sua prática docente, falta uma explicitação mais ampla de como desenvolve o seu trabalho com os alunos. Porém, ele apresenta uma visão clara, mesmo sem explicitar isso devidamente, de que o trabalho docente deveria fundamentar a profissionalização da Educação Física na formação inicial.

Professora PE-15

PE-15 tem 19 anos de carreira docente, é efetiva na cidade de Ipeúna e formada por uma universidade pública. A escolha pela Educação Física se deu pela proximidade que tinha com a área de biológicas e o gosto pelas atividades físicas. Considera que o que a faz permanecer atuando na área foi o fato de gostar do que faz, assim como considera que a sua formação profissional foi marcada pelos bons professores que teve, atividades prático-pedagógicas vivenciadas, pelo modo como os colegas de classe demonstravam empenho em aprender e pelo conceito elevado que a universidade possuía, podendo classificar sua formação como boa. Desse modo, acredita que sua identidade docente foi construída com base na experiência profissional, no relacionamento com os pares e na formação continuada, tendo como pilar fundamental o comprometimento com a profissão.

Quanto à abordagem de ensino em que se apoia para o desenvolvimento do exercício profissional, **PE-15** revela que se pauta na abordagem construtivista.

Na análise dos dados, tendo em vista a epistemologia da prática, como **1º passo buscou-se saber como os diferentes saberes profissionais foram produzidos, incorporados, integrados, utilizados e transformados.**

Com relação ao modo como os saberes docentes foram construídos, a professora relata que estes foram por meio da formação inicial, da experiência profissional e do relacionamento com os pares, e que os saberes por ela mais utilizados durante as aulas são o saber da prática (experiência) e o saber teórico.

A respeito do “jogo de cintura” para lecionar, **PE-15** colocou que:

Nos primeiros anos eu até tentei seguir o que a faculdade passou, mas com a prática a gente vê que não é muito assim que funciona. E mesmo porque o professor de Educação Física, ele não sabe fazer tudo. Então, eu sempre pedi ajuda para os alunos, do conhecimento que eles tinham, e é uma forma de interação entre o conhecimento do professor e o conhecimento do aluno. A gente se aproxima mais dessa forma [...] Tem um aluno que é mais hiperativo, então já sei como trabalhar. Tem um que é mais tranquilo, então você sabe onde puxar mais e aonde puxar menos (**PE-15** – e).

No que diz respeito ao cumprimento de normas e regras da instituição escolar no exercício do trabalho docente cotidiano, a professora relata que segue a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e que acredita que a mesma contribui no sentido de fornecer um norte aos professores acerca dos conteúdos a serem trabalhados. Desse modo, **PE-15** relata que, através da proposta em questão e de um curso de Pós-Graduação realizado, procura dar embasamento às suas ações em sala de aula, bem como reconstruir a sua prática, a fim de estabelecer uma parceria entre a teoria e a prática.

No que diz respeito ao **2º passo, buscou-se saber se a prática profissional era ressignificada e reorganizada de acordo com as exigências do trabalho docente; e observar se os saberes da experiência formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a profissão e sua prática.**

PE-15 afirma que aprendeu o seu “modo de dar aula” no dia a dia, na prática profissional, e que um dos fatores que contribuem para esta aprendizagem diária é o relacionamento com os pares, sejam eles da área ou não. A respeito de **PE-15** considerar se este “modo de dar aula” é eficiente ou não, a mesma relata que o considera eficiente sim, pois “tem contemplado as habilidades e competências que a Secretaria da Educação manda pelo currículo do Estado”.

Com relação à rotinização do ensino, visando a melhor organização e andamento da aula, aliada ao bom funcionamento da instituição de ensino, **PE-15** coloca que procura iniciar a aula a partir do conhecimento prévio dos alunos, para depois dar início ao conteúdo propriamente dito, procurando sempre manter o diálogo com os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Então, assim, a gente tem situações de aprendizagens que vêm no caderno do aluno. Porém, antes de iniciar a aula, eu busquei saber o

que os alunos sabem a respeito desse conteúdo. De onde veio a capoeira, os instrumentos que são usados, alguns gestos específicos da capoeira. Aí, depois dessa conversa, eu passei um vídeo para eles de uma roda de capoeira. Aí, todos assistiram, fui explicando mais ou menos como é que funcionava, perguntei se alguém já tinha feito roda de capoeira. [...] Aí, na sequência do vídeo nós fomos pra quadra e lá, em duplas, eu pedi para eles tentarem reproduzir alguns movimentos específicos da capoeira. Ainda sem músicas, sem instrumentos, só os movimentos mesmo. Aí, depois eu peguei o som e nós fizemos uma roda. Pedi ajuda de quem já tinha feito capoeira e os alunos que tinham um conhecimento prévio me ajudaram a passar para os demais os movimentos específicos. Aí, em duplas, eles montaram uma sequência e fizemos a roda com música, com palmas, no ritmo da música. E, para finalizar, eu mostrei os instrumentos que são usados (PE-15 – e).

Quanto à estratégia de utilização de atividades diferenciadas e/ou de materiais adaptados durante as aulas, a fim de tornar as mesmas mais atrativas e prazerosas, PE-15 afirma que se utiliza destes dois elementos, colocando que:

O conhecimento está aí. A internet está aí, 24h tem coisas novas. Procuo passar muito vídeo para eles. Porque é muita coisa fora da realidade deles. Principalmente em Ipeúna, que é uma cidade pequena. Você vai falar de ginástica rítmica? O que é isso? Você vai falar de ginástica olímpica? Se você não passar um vídeo ou não passar pela TV alguma coisa a respeito, eles vão ficar muito fora da realidade deles. Por isso eu busco através de vídeo (PE-15 – e).

Por último, chegamos ao **3º passo, em que se buscou estudar todos os saberes docentes mobilizados pelo professor no desenvolvimento das ações pedagógicas (prática profissional).**

PE-15 levantou, como principais características do ser professor, saber ensinar, estar sempre atualizado, utilizando sempre de uma didática de fácil compreensão para os alunos. Nessa perspectiva, a professora relata que procura sempre se manter atualizada, através da realização de cursos e/ou estudos pessoais.

Capoeira eu não trabalhava, a luta eu não trabalhava; e, assim, quando a gente foi fazendo os... Logo que chegou o caderninho foram oferecidos os cursos para a gente fazer. Alguns presenciais e outros a distância, e você vai vendo várias maneiras de se trabalhar com a luta, coisa que eu achava impossível de se trabalhar em escola (PE-15 – e).

Por fim, no que diz respeito à profissionalização da Educação Física escolar, **PE-15** acredita que a mesma vem se profissionalizando, visto que atualmente os professores desta área estão tendo “voz ativa” nos conselhos, o que antes não existia, colocando da seguinte forma: “está tendo peso a nossa disciplina junto com as demais. Eu acho que está começando a ter uma visão de cima mesmo, da Secretaria da Educação, estão nos olhando de forma diferenciada, graças a Deus” (**PE-15**).

Porém, o agir do professor se baseia também em vários tipos de juízos práticos (valores morais, normas sociais, bem como as tradições escolares, pedagógicas e profissionais), que servem para orientar e estruturar a sua atividade profissional, tendo como fonte de orientação a sua “experiência vivida”, constitutivos dos saberes-na-ação (TARDIF, 2012). Assim sendo, Tardif et al. (1991, p. 220), procurando identificar e definir quais os saberes que intervêm no *habitus* profissional, na prática pedagógica dos professores, concluiu que os professores se utilizam, em grande medida, dos saberes da experiência, dos saberes específicos que se fundam nos saberes cotidianos e no conhecimento do meio. São saberes práticos que “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”, como o que foi encontrado nos professores **PE-1**, **PE-2**, **PE-12** e **PE-15**. Nesse processo, a profissionalização do ensino busca a fundamentação da ação docente.

A esse respeito, Gauthier et al. (1998) já tinha comentado que não pode haver profissionalização do ensino se, na prática profissional, o saber da ação pedagógica não for explicitado em função de ele se constituir como um dos fundamentos da identidade de professor. O desafio da profissionalização seria evitar dois erros, o de um ofício sem saberes e dos saberes sem ofício, apresentando para esta superação a compreensão do ensino como a mobilização de vários saberes. Estes saberes formam uma espécie de amálgama de que os professores se utilizam de acordo com as exigências específicas das situações concretas de ensino.

5.3. A Profissionalização do Ensino

Tardif (2013), ao falar sobre a profissionalização do ensino, assinala que a profissão de professor, em seus primórdios, tinha como fator de atratividade, para quem a exercia, a possibilidade de explicitar sua “profissão de fé”, visto que as

escolas elementares e os colégios, naquele período (século XVI ao século XVIII), eram oferecidos pelas igrejas. Dessa forma, o autor chama a atenção para a “profissão de fé” como um de seus quesitos:

Primeiramente, professar é exercer uma atividade em tempo integral. Isto significa que os religiosos formam comunidades cuja principal função, ou até mesmo a única, é ensinar. Ensinar torna-se uma ocupação de tempo integral naquele momento e homens e mulheres a ela consagram sua vida. Em segundo lugar, professar também é, naquele momento, exprimir sua fé, torná-la pública em sua vida e por sua conduta moral como professor (TARDIF, 2013, p. 554-555).

Ou seja, a atividade de ensinar nesse período está associada à vocação. Aquele que se compromete a executar tal atividade vê seu exercício como uma forma de responder a um chamado divino, uma missão.

Já no século XIX, começam a ser criadas escolas públicas e laicas, que não mais estão atreladas a organizações religiosas, sendo o ensino gradativamente integrado às estruturas do Estado. Desse modo, a relação entre ensino e vocação, aos poucos, vai perdendo força, fazendo com que a formação, contratação e assalariamento dos professores sejam necessárias (TARDIF, 2013).

Nóvoa (1992) dirá que se consolida a imagem de um professor que cruza referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e obediência devidas ao funcionário público, envolto numa auréola de mistificação e valorização das qualidades de relação e compreensão da pessoa humana, assim como de uma profissão (docente) do tipo entre dois: não devem saber demais, nem de menos; não se devem se misturar com o pobres, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são bem funcionários públicos, nem profissionais liberais etc.

Partindo dessa perspectiva, no século XX, período em que o ensino passa a ser encarado como um ofício, os principais atratores da profissão de professor passam a ser: estabilidade financeira, estabilidade no emprego, plano de carreira, entre outros aspectos. Porém, permanece o estigma do entre dois.

Outro dado importante é que, a partir da segunda metade do século XX, nos anos 1980, a docência passou por uma reformulação estrutural que proporcionou ao ensino a perspectiva de profissão, visto que a mesma possui, atualmente, uma base de conhecimento científico, o reconhecimento pelo Estado como uma corporação

profissional, um comitê de ética próprio, autonomia profissional e responsabilidade profissional.

Nesse último processo, a profissionalização docente constitui um movimento político que dá origem a outras formas de controle relacionadas à ideologia do *New Public Management*, que passa a valorizar a gestão da educação baseada em resultados, dando margem para o financiamento da educação, com a presença da comunidade empresarial na gestão escolar.

Esses fenômenos também assumem a boa e velha conquista capitalista do mercado, com intervenções diretas de grandes companhias privadas nos conteúdos e tecnologias da formação escolar. (...) oferece-se às escolas e aos professores cursos já pré-fabricados, manuais, computadores, ferramentas pedagógicas com abordagens, estratégias e objetivos de aprendizagem (TARDIF, 2013, p. 565).

Nessa direção, o programa “São Paulo Faz Escola”, implementado nos anos de 2008 e 2009 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tem na ação governamental da Escola Paulo Renato de Souza, criada para esse fim, e nos cursos de capacitação a sua meta para subsidiar o trabalho dos professores, gestores e alunos, produzindo cadernos didático-pedagógicos e apostilas, sendo que esse conteúdo também serve para avaliar os professores. Porém, essas ações não são isoladas e seguem recomendações de organismos internacionais, como BIRD, UNESCO e OCDE, que contribuem para acentuar o papel da educação na forma de capital humano e para criar uma escola de planejamento de ensino (NÓVOA, 1992, 1999).

Trata-se daquilo que Nóvoa (2007) denominou de escolarização dos professores, não levando em consideração o sentido da reflexão experiencial e da partilha dos saberes profissionais, assim como enfatizando os mecanismos externos à profissão docente, com ênfase na delimitação do que eles entendem que poderia ser um bom professor. Continua o autor, desconsideram-se a cultura docente e os saberes construídos dentro da profissão. Nessa compreensão, Contreras (2002) questionará este tipo de profissionalismo dos traços (profissionalismo organizacional) que vem de fora para dentro e defenderá um tipo de profissionalismo que considere o trabalho docente, aquilo que o professor faz como referência, de dentro para fora, denominando-o de profissionalidade. Por profissionalidade, entende-se o compromisso com o exercício ético e humano que envolve a profissão,

assim como o comprometimento com os pares e com a competência profissional, lembrando que ela não se restringe ao saber-fazer, mas que envolve também os outros componentes.

No *continuum* desta pesquisa, foi perguntado também como esses professores compreendiam a profissionalização da Educação Física, explicitamente se a formação de professores em Educação Física estava se profissionalizando.

Para **PE-3**, **PE-4**, **PE-6**, **PE-7**, **PE-14**, **PE-15**, **PE-16** e **PE-18** (oito), a formação de professores em Educação Física está se profissionalizando pelos seguintes motivos: os professores novinhos conseguem corresponder de imediato às exigências de trabalho (**PE-3**); a diversificação de áreas em que o Educador Físico pode atuar, tornando-se um mercado promissor (**PE-4** e **PE-14**); a exigência de uma certificação (diploma, credenciamento a um conselho) para poder atuar na área e constituir um plano de carreira (**PE-6** e **PE-18**); a criação de novos cursos de capacitação (**PE-7**); a valorização que vem sendo atribuída ao professor de Educação Física (**PE-15**).

Os professores que estão saindo agora, a moçada, eu acho que eles pegam de cara as aulas ou o trabalho e eles dão conta, sabe? Eu acho sim que tá sendo eficaz, eu acho. Eles estão mais espertos que a gente na época passada. Eu acho que toda essa tecnologia também que temos agora. O que você quiser, você acha numa internet, né? Se você quer, você estuda a fundo, você cai e procura e já se corresponde com o colega. Então, eu acho que isso daí melhorou (**PE-3 – e**).

Tá. Nossa, a formação... Olha hoje, hoje eles têm... Nossa, eles têm uma série de coisas assim que não tinha antes. É... Está mais fácil. O campo mais, bem mais aberto, sabe? As pessoas estão ficando mais conscientizadas da importância da Educação Física [...] Então, profissionalizou mesmo. Está ficando um mercado promissor, promissor mesmo. É o mercado do futuro (**PE-4 – e**).

Com certeza. Porque a gente estuda em uma faculdade em que ela era uma ocupação e que depois virou profissão reconhecida. Eu entendo sim. Eu tenho colegas, aqui em Limeira, que têm CREF para dar aula de uma coisa só. E você vê que eles correram atrás. Então, assim, quem quer mesmo estar na nossa área tem que estudar. Então, eu acho que isso leva a profissão à legalização [...] A Educação Física escolar mais ainda. Porque... vamos supor, você é professor e você quer fazer Pedagogia, porque daí você quer se promover para diretor. Então, as pessoas estão correndo atrás de sempre estar... eu acredito que está melhorando (**PE-6 – e**).

Eu creio que sim [...] sempre está tendo cursos novos [...] Então, a gente tem que andar conforme aquilo que está surgindo de novo.

Inovar. [...] Há alguns anos atrás a gente não via tanta capacitação, tantas oficinas e workshops como tem hoje. Na Diretoria de Ensino você encontra professores responsáveis para cada disciplina. É válido. Tudo que vale para o fundamento profissional e para a atuação do exercício é válido (**PE-7** – e).

Há 20 anos atrás eu não sentia essa valorização. Logo que eu comecei na profissão, eu sentia que o professor de Educação Física, ele era voltado à atividade física lá fora, ele não tinha voz ativa nos conselhos, ele tinha aquela função específica de, quando tinha uma festa junina, ele tinha que organizar a dança, era essa a função do professor [...] Até mesmo porque a atividade física na mídia está sendo muito falada a importância. Então, acho que o olhar do professor de Educação Física está sendo outro. Há uma valorização maior. Está tendo peso a nossa disciplina junto com as demais. Eu acho que está começando a ter uma visão de cima mesmo, da Secretaria da Educação, estão nos olhando de forma diferenciada, graças a Deus (**PE-15** – e).

Na análise desses professores, é sinal ou evidência de profissionalização a competência dos egressos para dar aula; a conscientização sobre a importância da Educação Física e a ampliação das disciplinas (conteúdos) no currículo; a criação do CREF, em função de legalizar a profissão nos moldes de uma profissão liberal, pois o profissional passa a responder por um código de ética e exercício profissional; a formação continuada na Diretoria de Ensino e a valorização profissional. Por valorização profissional foi entendido dar voz aos professores, o professor de Educação Física ser ouvido nos conselhos de escola e a disciplina ser tratada igualmente às demais disciplinas em sala de aula e não ficar restrita à quadra.

De fato, ter um conselho profissional, um código de ética sobre as boas práticas e um currículo que reflita um corpo de conhecimentos da profissão, com uma formação prolongada, são sinais de profissionalização, assim como ser uma disciplina mais valorizada e o professor de Educação Física ter um tratamento similar ao dos demais professores especialistas podem corroborar este sentimento de pertença ao quadro docente, à escola e a uma profissão (PINTASSILGO, 1999; SILVA; SOUZA NETO, 2011).

Todavia, essa compreensão não é unânime em toda a sua extensão. Os professores **PE-5** e **PE-9**, apesar de a formação de professores em Educação Física estar se profissionalizando, relatam que percebem que a procura pela área da Educação Física escolar vem diminuindo pelo fato de a mesma ter se tornado pouco atrativa.

Eu acredito que sim, mas eu percebo um número menor de alunos hoje que vêm procurar estágio, que vêm conversar com a gente na escola, interessado na Educação Física escolar [...] A pessoa chega e aí tem muitas dificuldades de lidar com os alunos, com as problemáticas e aí o pessoal já fica meio “não, isso daqui não é para mim” [...] Sei lá, acho que tem que se tornar mais atrativo. A profissão mais atrativa (**PE-5** – e).

Está se profissionalizando, mas o professor em si está cada vez mais... eu acho que não. Os cursos superiores estão avançando, tem ensino em rede, tem as formações. Mas os cursos de licenciatura, de uma forma geral, eles não atraem ninguém. Ninguém mais quer ser professor e eu acho que dessa nova geração, que já vê uma escola com dificuldade, que já vê toda a dificuldade que o professor passa, ali na frente ele não quer... eu já não vejo muitos alunos... os alunos não querem ser aquela pessoa que está ali na frente (**PE-9** – e).

Na visão desses professores, a baixa atratividade da carreira docente e as dificuldades de se enfrentar uma sala de aula apontam para uma proletarização, na perspectiva de que ela provoca uma degradação do estatuto e do poder/autonomia (NÓVOA, 1992).

Na continuidade desse questionamento crítico, oito professores participantes (**PE-1**, **PE-2**, **PE-8**, **PE-10**, **PE-11**, **PE-12**, **PE-13** e **PE-17**) assinalaram que a formação de professores em Educação Física não está se profissionalizando pelos seguintes motivos: a forma como os estágios são realizados nas escolas (**PE-1**, **PE-11** e **PE-17**); a forma como as políticas públicas são implantadas (**PE-2**); o choque entre a prática vivenciada como aluno na Educação Básica e a formação profissional (**PE-8**); a formação de professores em Educação Física parece ser ilusória, visto que a formação do professor na universidade não condiz com a realidade da prática, apesar de já ter melhorado muito (**PE-10** e **PE-12**); a estagnação do ensino no tempo (**PE-13**).

O jeito que as aulas são ministradas, eu acho que não está se profissionalizando. Eu acho que está perdendo mais ainda a qualidade. É tudo muito fragmentado, nada tem relação com nada. [...] Do jeito que eu vejo os meus estagiários aqui das faculdades particulares... pô, para vir aqui olhar o meu serviço e criticar no relatório, não precisa fazer estágio. Quero ver ele na sala com os 30 e poucos ali, como é que ele vai lidar com aquilo, mas eles nunca propõem uma atividade (**PE-1** – e).

É necessário. Na educação, se você for ver, se for falar em questão política, está se perdendo bastante professores. Está se perdendo pela política. Não estão se sentindo motivados, atraídos para a profissão. [...] Muitas vezes você vê mudança, mudança, mas nunca

se firma. Quando se firma de um jeito, tem que mudar de novo. Tem políticas que mudam direto (**PE-2** – e).

Para a escola eu acho que a defasagem está cada vez maior. O pessoal da Educação Física está indo mais para o bacharelado. Porque o pessoal sai da escola achando que vai para lá jogar bola. Chega lá, se depara com anatomia, com neurologia, com biologia e aí não aguenta, porque não foi mostrado para ele na escola que ele vai estudar isso daí lá. Então, a hora que ele chegar lá pensando que é futebol o dia inteiro, vôlei, natação, aí ele acaba saindo disso (**PE-8** – e).

Na universidade eu acho que é muito ilusório [...] Você caía dentro da universidade e a hora que você saía da universidade e você caía dentro da escola, você via uma outra realidade. Então, você via uma realidade completamente diferente [...] A universidade mostrava uma coisa para a gente, mas você vinha para a escola, você levava um choque, porque você pegava uma coisa completamente diferente. Eu acho que está um pouco melhor agora. Eu acho que Secretaria tem algumas falhas, mas está bem melhor agora (**PE-10** – e).

Não vejo muito assim não. [...] A parte da ginástica... nossa, quando eu dava aula de ginástica, não tinha nada disso, esses “body system” da vida, sempre atualizando e tal. Na Educação Física na escola, não vejo nada disso. Vejo que está assim parado no tempo. É isso que eu vejo (**PE-13** – e).

Na visão desses professores participantes, a profissionalização do ensino não se tornou uma realidade concreta no Estado de São Paulo, região de Limeira, ou enfrenta dificuldades em se afirmar, considerando:

- (a) O modo como os professores estão sendo formados, de um modo geral, no qual, ainda, há uma grande distância entre a Universidade e a Escola, além da fragmentação dos conteúdos ensinados na Universidade e da forma como os estagiários da rede particular têm desenvolvido esse processo, estando restrito mais à observação e à crítica do que os outros fazem. Este retrato pode ser relacionado à idade do ensino como ofício (TARDIF, 2013), em função de não considerar a prática (escola) como um lugar de formação e ficar restrito à compreensão da disciplinarização da formação.
- (b) A forma como as políticas públicas educacionais têm sido implantadas, na qual nem bem uma começa a se estruturar e logo vem outra que muda tudo, fazendo com que os professores não consigam dar continuidade a um programa de ensino. O que não

deixa também de ser um processo de proletarização, pois envolve, nas políticas docentes paulistas, a separação entre a concepção e a execução (NÓVOA, 1992).

- (c) A estagnação da escola e a visão de que o sistema educacional parou no tempo, fazendo alusão à idade do ensino como vocação (TARDIF, 2013).

A partir do exposto, no que diz respeito à profissionalização do ensino, pode-se dizer que, em termos de estrutura organizacional, a Educação Física é uma realidade, pois possui uma área específica de atuação, o controle sobre o mercado de trabalho para quem vai atuar fora do espaço escolar, ou mesmo dentro da escola, a obrigatoriedade do ensino profissional para exercício da profissão, a legitimidade por parte do poder do Estado e da sociedade, um código de ética próprio e um sistema autorregulador (associações e sindicatos) (SILVA; SOUZA NETO, 2011).

No entanto, a sua configuração na presente pesquisa não apresenta todos os traços que se poderia exigir de uma profissão, estando mais próxima da ideia de um ofício em que “o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares” (TARDIF, 2013, p. 556). Apesar desse mapeamento, não se pode ignorar quatro contribuições importantes para se pensar a docência em termos de desenvolvimento profissional e carreira docente, ao se colocar aspectos que mereceriam uma atenção maior no apontamento das seguintes necessidades:

- (a) De a formação do professor na universidade se aproximar mais da realidade da prática (**PE-12**), ou seja, do trabalho docente, o que implicaria em considerar a escola como lugar de formação.
- (b) Os estágios supervisionados, das Faculdades Particulares, em especial, necessitam de uma orientação pedagógica mais profissional e de uma prática profissional que vá para além do estágio de observação (**PE-1**), o que significa reconhecer que não basta ter uma lei de estágio e assinalar um contrato presente nos dispositivos legais, bem como assinalar para a perspectiva de que o professor que irá receber esse estudante poderá ser formado pela

universidade, quando o próprio Estado de São Paulo tem uma Política Educacional que dificulta esse intercâmbio e não valoriza essa relação.

- (c) As mudanças efetuadas nas Políticas Públicas Paulistas sofrem uma grande rotatividade, colocando-se que há mudanças, mas que elas nunca se firmam (**PE-2**), acarretando pessoas desmotivadas, perda de professores na rede e falta de atratividade para a carreira docente.

À luz desses apontamentos, e considerando o que já foi arrolado no corpo deste trabalho – quando se buscou saber sobre os saberes profissionais apontados nos depoimentos e se constatou que mais da metade dos professores participantes segue os Cadernos de Educação Física do Estado de São Paulo, assim como alguns professores chegaram a admitir que aprenderam a dar aula (aula teórica) a partir desses cadernos –, observou-se que estamos diante de uma política docente de Estado no qual está havendo, sim, um processo de profissionalização organizacional no qual se tem privilegiado uma espécie de organização dos conteúdos de Educação Física e apresentado, para este fim, um embasamento teórico pautado no “Se Movimentar” proposto, originariamente, por Elenor Kunz.

A proposta de Kunz (1998) tem como premissa as teses elaboradas pelo holandês Tamboer (1979) e pelo alemão Trebels (1992) a respeito do “Movimento Humano” no ocidente, em que se segue uma tradição aristotélica e/ou uma tradição galilaica. Na tradição aristotélica, considera-se a ação humana orientada para um objetivo final, inerente ao próprio comportamento ou animal, em função de se acreditar que o comportamento exige um esquema de esclarecimento teleológico ou finalístico para com as intenções situadas no futuro; enquanto que, na tradição galilaica, entende-se que estas mesmas ações e acontecimentos humanos são determinados por um processo de esclarecimento causalístico. Nesta visão, o comportamento humano é entendido como uma consequência de determinadas causas que o precederam no tempo.

O que se tem é um tipo de racionalidade que vai caracterizar o mundo moderno (modernidade), passando por uma “mecanização da imagem de mundo”, no âmbito dos movimentos, em que “as teorias teleológicas das transformações e dos esclarecimentos dão lugar a teorias do deslocamento de objetos e matérias”

(KUNZ, 1998, p. 7), centrando sua atenção no “movimento”, como um todo e não no Movimento Humano em particular.

Porém, na compreensão de Souza Neto et al. (2005), os “movimentos” e as tendências para a realização de movimentos na contemporaneidade, como bem observou Kunz (1998, p. 7), se traduzem em função da urbanização, do trânsito, dos locais de trabalho, do estudo, do consumo etc., no “deslocar” e/ou na condição de ser “deslocado” de um lugar (ou de mundo) para o outro. O homem se desloca de um lugar para o outro com o carro, com o ônibus, com o trem, ou para o mundo pela janela da televisão, mas não “se-movimenta”. Para Kunz (1998), é nesse “se-movimentar” que as chamadas ciências do movimento humano têm os seus maiores interesses, em atividades como correr, andar, jogar, dançar etc., por serem exemplos do movimentar-se humano, cabendo a elas uma interpretação sensitiva, mas também cultural. Desse modo, o movimento pode ser compreendido na forma de um “compreender-o-mundo-pelo-agir” e o se-movimentar em sua estrutura fundamental como uma ação dialógica, mudando o foco do “deslocamento”, da observação ou da pesquisa, do *Movimento* do Homem para o *Homem* (criança) que se movimenta.

A proposta de Kunz segue uma perspectiva fenomenológica e freiriana, na medida em que se propõe uma formação emancipatória, mas que, na proposta da Educação Física no Estado de São Paulo, pode se perder no enciclopedismo dos conteúdos da cultura corporal de movimento e nas ingerências de um profissionalismo organizacional.

Essa proposta nos chama a atenção para um fato peculiar que tem acontecido, no qual bandeiras de lutas para uma educação melhor ou mesmo de propostas de conteúdos considerados significativos, ou até mesmo proposições como a de Kunz, podem vir configuradas dentro de uma proposta de Políticas Públicas de Estado, mas sem a sua identidade de origem.

Sobre essa questão, Goodson (2008, p. 210) assinala que é preciso fazer uma distinção entre padrões profissionais (standards) e estandardização (standardization), em função de que “há uma considerável contradição, antipatia e oposição em relação ao projeto político e social de profissionalização dos professores”. Esta oposição provém de “governos centrais com burocracias educacionais bem estabelecidas que estão tentando cada vez mais a redução de custos com a educação”; de um “poderoso conjunto de interesses comerciais e

empresariais” (p. 210-211) e de que há uma considerável atividade administrativa e política orientada para “a definição e aplicação de padrões de prática profissional”, motivadas pelo desejo, de um lado, de “vergar o projeto de profissionalização” e, de outro, de promover novos “padrões profissionais”, com a retórica governamental e empresarial de que “a educação irá melhorar” (p. 211). Assim, os professores encontram-se diante de uma situação em que há a standardização do ensino; há uma oposição com relação ao projeto de profissionalização e, ao mesmo tempo, se almejam, em âmbito burocrático-econômico, melhores padrões profissionais e mais profissionalismo.

Com relação ao modelo organizacional, diretivo, a melhoria da escola se restringe a medidas de gestão “de cima para baixo”, na tendência de se detalhar o que, como e quando aquilo deve ser ensinado, tirando toda expressão de autonomia do professor. Este modelo surge vinculado ao mercado livre, na mercantilização da educação e na formação de um profissional que passa a ser visto “como um perito treinado que executará, com perícia técnica e científica, as orientações e reformas tal como são preconizadas pelas decisões políticas e administrativas” (GOODSON, 2008, p. 214). Nesse contexto, os profissionais do mercado livre desistem de alguns poderes de definição e de autonomia, mas são “generosamente recompensados no novo arranjo financeiro exigido pelo mercado, que propicia incentivos e pagamentos discricionários para os líderes e gestores e também, (...), para os chamados ‘superprofessores’” (p. 214). Aliás, foi o que questionou o PE-12, a respeito dos critérios adotados com relação ao bônus, com os quais ele não compartilhava.

Goodson (2008, p. 213) coloca que os novos profissionais que aceitam “o novo regime político e as suas hierarquias, (...) ao definirem as suas práticas profissionais, o fazem de maneira semiautónomae, frequentemente, progressista”, concluindo que este profissional “aceita claramente as novas hierarquias e padrões de controle global”, mas, ao mesmo tempo, não deixa de definir espaços autônomos no âmbito da “Nova Ordem Mundial”.

O autor entende que se pode “aproveitar os novos espaços e possibilidades oferecidos”, na dimensão de se conseguir “padrões profissionais mais elevados e um profissionalismo maior” (p. 212). A sua leitura caminha na compreensão de que o ataque aos velhos profissionais “pode ser entendido como uma forma de desprofissionalização”, na medida em que se defende “um novo profissionalismo”

produzido pelos novos profissionais, abrindo campo para “um novo projeto de profissionalização” (p. 212).

Nessa ponderação, o autor sugere como saída que, nesse momento, tanto os velhos profissionais quanto os novos profissionais precisam “tentar reapropriar-se dos projetos de profissionalização ao nível das práticas profissionais” (p. 213). Em função desses aspectos, Goodson (2008, p. 217-218) propõe como alternativa um profissionalismo baseado em princípios e o corpo de conhecimentos motivado pela crença na prática social e nos propósitos morais, como: discussão dos propósitos sociais e morais; exercício de juízos discriminatórios; culturas de colaboração que forneçam ajuda e apoio; heteronomia ocupacional; cuidado ativo; aprendizagem contínua e complexidade das tarefas. Nesta compreensão, “o ensino é, acima de tudo, uma vocação ética e moral e o novo profissionalismo”, assim como a profissionalização, “necessita de restabelecer essa ideia enquanto princípio orientador” (p. 220).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central compreender como a prática profissional, enquanto *lócus* de formação e produção de saberes, pode contribuir para a construção de uma epistemologia.

Nessa direção, o primeiro objetivo específico buscou investigar como a experiência didático-pedagógica contribui para se pensar a prática profissional como *lócus* de formação na Educação Física escolar.

A partir da reflexão crítica envolvendo as etapas do descrever, informar, confrontar e reconstruir – levando em consideração, também, que a reflexão não se resume apenas à análise da prática, devendo relacionar-se como uma interpretação teórica e crítica dos fenômenos educacionais, envolvendo o tripé diálogo consigo próprio, diálogo com os pares e a partir das próprias situações vivenciadas – observou-se que nem todos os participantes deste estudo conseguiram atingir esse nível de reflexividade, mas que alguns professores têm essa questão um pouco mais clara, se considerarmos todas as etapas.

O **diálogo consigo mesmo** pode ser percebido nas etapas do informar, confrontar e reconstruir, na dimensão dos fundamentos ou subsídios que auxiliam a prática profissional, assim como o que pode ser mudado. No *informar*, os participantes identificaram as suas fontes de embasamento para as suas aulas pautadas nos Cadernos de Educação Física do Estado de São Paulo, no plano de ensino, assim como colocaram que não necessariamente seguem alguma abordagem de ensino ou que podem seguir mais do que uma, ou que se restringem à perspectiva tradicional, à perspectiva crítica, à perspectiva construtivista ou à perspectiva da cultura de movimento. Tal amplitude ocorre em função da liberdade dada aos professores para organizar o trabalho pedagógico, no que se refere à escolha dos conteúdos e às abordagens.

No *confrontar*, evidenciou-se que o agir dos professores leva em consideração o aluno, as orientações curriculares e, principalmente, a experiência profissional que se desenvolve em contextos de múltiplas interações e situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, exigindo improvisação e habilidade pessoal, e capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Da mesma forma que no *reconstruir* se apontou como possibilidades rever a própria prática, buscar subsídio na experiência profissional ou participar de formação continuada. No estudo observou-se que os professores participantes reconstróem suas práticas por meio da modificação do plano de aula desenvolvido, da formação continuada, dos estudos pessoais, de novas práticas, do relacionamento com os pares e com os alunos.

Em outra situação, esses mesmos participantes foram questionados com relação ao seu esquema de aula, o “modo de dar aula”, e foi natural falarem que aprenderam na prática, admitindo-se, também, que em alguns casos a formação inicial contribuiu para esse processo.

No diálogo consigo, o que vem à tona é se o professor consegue ser coerente com aquilo que se propõe a fazer e com o trabalho docente na escola. Se ele não abre mão da competência técnico-científica, do rigor que deve ter no desenvolvimento do seu trabalho ou da dimensão humana (amorosidade), necessária às relações educativas (FREIRE, 1997).

O **diálogo com os pares** emergiu como processo de formação continuada, referência na constituição da identidade e fonte de consulta.

Nesse processo, a primeira constatação que se pode fazer acerca do trabalho docente é que este se configura como um trabalho interativo, visto que tem como objeto de trabalho o ser humano, ou seja, o aluno e a parceria com outros professores. Esta interação não ocorre somente entre o trabalhador (professor) e o objeto de trabalho (aluno), mas entre os próprios trabalhadores e o sistema organizacional com as escolas, as diretorias de ensino, as instituições de ensino, entre outros.

A segunda constatação é a de que os professores não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. Nessa direção, a relação com os colegas de trabalho significa não só ter uma

pessoa como referência, mas alguém que é igual a mim e com quem eu posso aprender e me formar.

A terceira constatação é a de que essa interação gera uma cultura profissional, podendo se constituir em uma cultura de colaboração e contribuir para a criação e ascensão de uma comunidade de práticos. Contribui, ainda, para o desenvolvimento da autonomia profissional, na perspectiva da profissionalidade docente, no que diz respeito ao compromisso com a comunidade, entendida, aqui, na compreensão de primeiro se ter um compromisso com os pares e depois com a sociedade na qual esse diálogo também é fundamental.

O diálogo a partir das próprias situações evidenciou-se na configuração de que o trabalho docente traz, subjacentes a ele, situações de imprevisibilidade, permeadas por questões de valores e sentimentos, que devem ser resolvidas a partir dos conhecimentos específicos, práticos e criativos que o professor possui e desenvolve.

Nesse sentido, o exercício da prática profissional revelou que (através das interações professor-aluno, professor-professor e professor-direção) o professor tende a respeitar e cumprir com as atividades inerentes ao trabalho cotidiano (normas e regras da escola; elaboração de planos de aula; ensino de conteúdos; avaliação do ensino; orientação de valores etc.), assim como criam rotinas de trabalho para agilizar a vida na escola (sala de aula – dar conta da complexidade das situações de interação a fim de agilizar a diminuição do investimento cognitivo que faz no controle dos acontecimentos), sem perder, em determinados casos, a resignificação da prática pedagógica ou a revisão de determinada atividade de ensino.

Dentro desse contexto, veio em evidência que, no caso específico da interação professor-aluno, as estratégias que o professor utiliza para lidar com essa relação nas situações cotidianas envolvem a coerção, o uso da autoridade e a persuasão, como ficou exposto na descrição da prática profissional de determinados professores que chegam até a estipular um contrato com os alunos, de como serão as relações nas aulas.

Nessas situações, observou-se que os professores se utilizaram de ações pedagógicas, técnicas e estratégias de ensino aprendidas não somente durante a formação profissional, mas, também, decorrentes da história de vida que antecede o exercício profissional e no próprio exercício da prática. Portanto, a partir do diálogo

com estas situações, alguns professores reelaboraram o seu plano de aula, assim como buscaram novas estratégias de ensino; averiguaram por que com determinada turma a aula deu certo e com outra não; procuraram ouvir os alunos na forma de se ter um *feedback*, mas, também, na dimensão de uma obrigação moral no sentido de se ter uma moralidade e uma afetividade; enfim, trouxeram novidades para a aula ou redimensionaram aquele conteúdo com mais tempo e até buscaram, no exemplo de outros profissionais/pares, possibilidades de alternativas pedagógicas e referências de postura.

Com relação a se ter compromisso com os alunos, enquanto obrigação moral (CONTRERAS, 2002), expresso em muitos momentos por alguns professores como algo muito importante (sendo um dos achados deste estudo), vale parafrasear Arendt (1972), quando ela coloca que a criança é introduzida ao mundo através da escola, sendo esta a instituição que se interpõe entre o domínio da família e o mundo, com o fim de fazer com que seja possível essa transição. Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, compete ao professor assumir essa responsabilidade e introduzi-la aos poucos nesse mundo. Porém, alerta-nos a autora, qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e seria preciso proibi-las de tomar parte em sua educação (ARENDR, 1972).

A partir dessa analogia, pode-se fazer um paralelo com a formação e a prática profissional do professor, trabalho docente, visto que, se sua qualificação consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca dele, a sua autoridade se estabelece na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Ao se estabelecer essas premissas, a autora também relaciona essas ideias com a questão identitária, associando a qualificação com a noção de formação profissional, de professor e de autoridade, na responsabilidade de se comprometer com a Educação, de ser um educador.

Outro dado que emerge dessa compreensão diz respeito às transições ecológicas, em função de se ter observado que ela ocorreu na mudança da condição de estudante para professor; de professor em fase de carreira para professor experiente; ou na aprendizagem da docência em relação ao plano de aula, esquema de aula.

Os participantes foram quase que unânimes em afirmar que aprenderam na prática a trabalhar, como professores, confirmando uma analogia de que os

professores aprendem a trabalhar, trabalhando. De modo que não se invalidam as experiências significativas do estágio supervisionado, mas se chama a atenção para o fato de que determinadas situações ocorrem, somente, em trabalho oficial.

Com relação ao segundo objetivo específico, de identificar os saberes que fundamentam a prática profissional nas representações dos professores, compreendeu-se que há uma tipologia na forma de saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais relacionados aos saberes docentes, mas que, quando se leva em consideração a natureza social desses saberes, vêm à tona os fios condutores com os quais se articula: saber e trabalho; diversidade do saber; temporalidade do saber; a experiência de trabalho, enquanto fundamento do saber; e saberes humanos a respeito de seres humanos. De modo que a mobilização desses saberes docentes em situação de trabalho recebe o nome de saberes profissionais, por considerar a natureza social do saber e ocorrer em situação de ação pedagógica, pois o trabalho é aquilo que se faz.

Assim sendo, essa construção assume duas ênfases que se complementam: na primeira, enquanto os saberes docentes não são mobilizados, como tipologia, eles configuram-se como conhecimentos, competências, habilidades e atitudes; já na segunda, uma vez mobilizados na prática profissional, eles reconfiguram-se nos fios condutores da ação docente, envolvendo aspectos de uma socialização primária e socialização secundária, para formar a cultura docente em ação na prática profissional. Porém, esta reatualização pode ficar também centrada apenas nas preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

No desenvolvimento da prática profissional, os saberes que a fundamentam têm como origem a família e a escolarização; a formação inicial; a formação continuada; e a experiência profissional, além da própria personalidade do professor. Com relação aos saberes mais mobilizados, observou-se que eles formam uma amálgama mais ou menos coerente, em função dos diferentes objetivos educacionais a serem atingidos, não se constituindo em uma unidade teórica ou discursiva, mas apresentam uma coerência pragmática relacionada ao trabalho e à pessoa do trabalhador. Nesse contexto, os saberes experienciais, ressignificados nas ações dos saberes profissionais, são o componente central dessa mobilização. Na ação pedagógica, mesclam-se os saberes profissionais, envolvendo os saberes

disciplinares com os saberes curriculares, e os saberes da tradição pedagógica com os saberes da formação profissional, na forma de um saber experiencial.

Assim, identificou-se que, para a realização de suas atividades diárias na escola, os professores mobilizam saberes ligados ao “jogo de cintura” para enfrentar ou contornar as situações conflitantes; respeitam as normas da escola; criam regras e normas para aula, assim como adaptam/criam materiais pedagógicos em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos e levam em consideração a Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo.

Nessa direção de mobilização dos saberes, está-se diante também de um novo fenômeno de profissionalização, na qual, pelas diretrizes curriculares para a Educação Física escolar, se tenta forjar também um novo profissionalismo pela standardização das atividades, recompensas e promoções. Foi notório observar o registro de alguns professores ao dizerem que aprenderam a dar aula pelo novo caderno. A Educação Física escolar, que sempre foi vista como uma disciplina eminentemente prática, passou a ser promovida como uma disciplina teórica em que a aula, propriamente dita, acontece na classe e não mais na quadra, dependendo da concepção do professor. Portanto, de um lado assiste-se a um movimento de desprofissionalização de uma tradição gímnico-desportiva para a criação de uma nova tradição em que a dimensão cognitiva ganha um espaço cada vez maior, levando alguns professores a negociarem o espaço da aula, que pode se tornar desvinculada da aula que se desenvolve em quadra.

Cabe colocar que a desprofissionalização pode ter uma dupla face: a primeira na qual os profissionais vão perdendo o seu status e as competências e habilidades específicas; e a segunda, quando se quer implantar um novo profissionalismo e a crítica ao modelo vigente funciona para desestabilizá-lo, visando colocar outro modelo no seu lugar. Nesse novo direcionamento, os saberes profissionais correm o risco de se transformarem em apenas uma tipologia, podendo ficar estacionados no conhecimento dos conhecimentos, competências, habilidades, ignorando-se a natureza social e a ação pedagógica desses saberes. Porém, não é o que propõe o profissionalismo organizacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pois ele espera formar, com a mentalidade dos novos tempos, professores mais competentes e eficazes que tirem as escolas, aquelas em que se encontram, do flagelo social, prometendo para isso um bônus, aumento por produtividade.

No que se refere ao **terceiro objetivo** específico, na proposta de analisar em que medida o trabalho docente influencia na construção de uma epistemologia da prática profissional na Educação Física escolar, é possível afirmar que a mobilização dos saberes profissionais (saberes docentes) ocorre em situação de prática profissional e de reflexão sobre o trabalho docente.

Pode-se colocar que a epistemologia da prática profissional docente busca compreender os “conhecimentos tácitos” que advêm tanto dos professores ao realizarem o ensino, quanto da reação dos alunos a estes ensinamentos, levando-os a uma reflexão sobre o modo de agir em suas práticas. Esta averiguação foi feita por meio da reflexão crítica e complementada com os depoimentos da entrevista. Nesse sentido, é possível assinalar que este profissional produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática, de objetivá-la, de questioná-la, podendo aperfeiçoá-la, para melhorar o seu ensino. De modo que tendem a apresentar uma visão pluralista dos saberes que estão na base de sua prática profissional, ancorada em saberes práticos e competências, levando-os voluntariamente a refletirem sobre a sua prática, o trabalho docente.

No entanto, não é algo que se encontra em todos os professores, no sentido de fundamentação desse trabalho e também em bases técnicas e científicas. Para esse patamar de compreensão, faz diferença a pessoa ter estudado em uma boa universidade ou ter o prolongamento de seus estudos em cursos de pós-graduação e/ou ter, ainda, um projeto de vida, profissional, no qual fazer as coisas de modo diferente é um objetivo a ser atingido.

Com relação ao objetivo central de compreender como a prática profissional, enquanto *lócus* de formação e produção de saberes, contribui para a construção de uma epistemologia, pode-se colocar que os professores de Educação Física lançam mão de estratégias de ensino durante suas práticas pedagógicas, a fim de realizarem as atividades cotidianas inerentes ao trabalho docente.

Essas estratégias provenientes dos conhecimentos, crenças, valores, atitudes sobre o ensino são ajustadas às normas e rotinas da escola. Esta adaptação às situações novas e únicas dá aos professores “jogo de cintura” não só para compreender estas situações, como criar rotinas e regras que os auxiliem na organização dos objetivos almejados e nos meios a serem usados para atingi-los. Porém, a rotinização do ensino demonstra que, com o passar do tempo, o professor se encontra tão sintonizado com a execução de suas atividades diárias na escola,

que é capaz de realizá-las com muita naturalidade, incorporando-as à sua personalidade profissional, ao seu modo de ser, ao seu estilo de ensino, realizando-as, muitas vezes, de forma inconsciente.

Assim, ao colocar a rotinização de atividades, o esquema de aula, o “jogo de cintura”, a improvisação, a regra, os pares como referência, o aluno como sujeito desse processo (mas também se reconhecendo como sujeito), a escola como um lugar em que se aprende e tem a sua cultura, assim como respeitando o programa curricular (mas também tendo uma atenção e tensão em relação a ele), alguns professores mobilizaram saberes e constituíram o seu compromisso com a profissão, além de terem na formação continuada e no próprio desenvolvimento profissional uma perspectiva.

Nesse contexto, a epistemologia da prática profissional encontrada nas descrições de alguns professores, a partir da reflexão feita sobre o contexto de aula e de pares de referência, permeia o trabalho docente, necessitando ser garimpada como um fenômeno de base que fundamenta a vida social no trabalho. Assim, a ação pedagógica constitui as maneiras de ser do professor, estilo e personalidade profissional; e as competências práticas e a interiorização de regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência. Porém, o ponto de partida para essa compreensão foi o exercício de uma reflexão crítica sobre um plano de aula apresentado por cada professor participante, buscando elucidar as suas fontes de conhecimento e resolução de problemas, na forma de “como posso fazer diferente” ou “como posso reconstruir esse processo”.

Um próximo passo desejável seria este trabalho ser compartilhado com outros professores, coisa que acontece, por exemplo, com o Prof. **PE-1**, que compartilha as suas experiências com um colega e vice-versa, mas de forma mais ampla. Nesse sentido, a perspectiva de formação de comunidades de práticos, professores que se reúnem para apresentarem suas experiências de ensino e discutirem suas dificuldades e estudarem, pode ser uma alternativa que poderia ser valorizada na escola em termos de carreira docente, sem ser domesticada.

Por fim, com relação à tese a ser defendida, na qual “a epistemologia da experiência profissional está baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, não podendo ser reproduzida artificialmente num contexto de formação

teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa” (TARDIF, 2012, p. 245), foi constatado que:

- (1) o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente, porque os fundamentos do ensino são existenciais, sociais e pragmáticos: o professor não pensa só com a cabeça, mas pensa também com vida; os saberes profissionais são plurais e adquiridos em tempos sociais diferentes; e os saberes estão ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador;
- (2) o agir do professor se baseia também em vários tipos de juízos práticos (valores morais, normas sociais, bem como as tradições escolares, pedagógicas e profissionais), que servem para orientar e estruturar a sua atividade profissional, tendo como fonte de orientação a “experiência vivida”, constitutivos dos saberes-na-ação;
- (3) os saberes da experiência formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática, constituindo a cultura docente em ação; o professor constrói o seu saber na ação e o saber experiencial se constitui na sua principal fonte de saber profissional e de competência, compondo a base dos saberes de uma profissão específica;
- (4) pensar a prática como *locus* de formação implica em considerar que parte do trabalho que os professores de Educação Física realizam dentro de seu espaço profissional é aprendido na e para a prática, a partir da experiência didático-pedagógica por eles desenvolvidas;
- (5) embora o saber experiencial seja fundamental para se compreender a prática profissional do professor, ele vive confinado no interior da sala de aula, no anonimato das boas práticas que, para ganharem vida pública, precisam também ser objeto de pesquisa e de fundamentação científica, na dimensão de serem comprovadas e servirem de referência para a própria área, bem como no reconhecimento de que se faz pesquisa na escola, com a escola e para a escola;
- (6) na idade do ensino como profissão, o desafio consiste em fundamentar cientificamente a prática profissional, mas também melhorar o status dos professores e os centros de formação, assim como as escolas; na prática

já se observa, nos PCNs, o reconhecimento da escola como lugar de formação e, mesmo nas políticas docentes do Estado de São Paulo, a proposta de um profissionalismo organizacional, em termos de discurso, que já se encontra em prática; falta, assim, para a escola, se reconhecer também como lugar de formação, bem como os professores compreenderem que a profissionalização do ensino já está ocorrendo, na desprofissionalização de práticas antigas (não se confundindo com o *laisse-faire*), e na percepção clara do conjunto das mudanças em curso; do mesmo modo que perpassa a compreensão de que tanto a universidade como a escola precisam se profissionalizar, em função das rotas alternativas de formação que estão chegando e não perguntam se é para hoje ou amanhã que as mudanças vão ocorrer, pois elas já estão acontecendo; a profissionalização em si é algo desejável, lembrando que há diferentes tipos de profissionalização e aqui se questiona a profissionalização e o profissionalismo organizacional (burocrático e empresarial);

- (7) pensar a epistemologia da experiência profissional (prática profissional) como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, a partir da reflexão crítica, assim como de fundamento de uma profissionalidade docente (obrigação moral, compromisso com a comunidade, competência profissional), foi algo que permitiu a compreensão da base de saberes que fundamentam a própria profissão docente, mas que, para se legitimar, precisa aprender a sedimentar melhor a análise de suas práticas de ensino e torná-las públicas, sem perder a compreensão de que a luta por uma carreira profissional digna continua; e, por último, registrar que ações pedagógicas diferenciadas já estão acontecendo, como foi possível ver neste estudo, mas que precisam ser melhor exploradas, pois dão indicativos de que a epistemologia da prática profissional, se bem fundamentada e compreendida, pode ser um caminho promissor para se entender e desvelar os saberes experienciais e, outra coisa fundamental, a formação inicial pode ser repensada e ser realizada envolvendo uma parte na universidade e uma parte na escola, diferentemente do que é proposto na atual política de formação inicial docente.

Entre os achados da pesquisa, um primeiro elemento que nos chamou a atenção foi o fato de poder se compreender a prática dos professores como mobilizadora de um corpo de saberes que gera uma cultura docente em ação, perpassando a relação que o professor tem com os pares, com os alunos e com o próprio conhecimento mobilizado em uma situação de ação pedagógica, configurando a prática profissional como um espaço de formação e construção de saberes.

Com relação aos saberes dos professores, para nós foi um desafio e um achado compreender que os saberes docentes e os saberes profissionais são como as faces de uma mesma moeda, pois, enquanto tipologia, esses saberes se apresentam de uma forma estática, mas, enquanto ação pedagógica, se apresentam de uma forma dinâmica, reconfigurando esses saberes em sua natureza.

Como último aspecto, gostaríamos de acrescentar algo que nos deixou um pouco apreensivos, enquanto descoberta, que foi a profissionalização organizacional (podendo também ser visto como profissionalismo organizacional) da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que, de uma forma dissimulada, está tentando operacionalizar um novo tipo de professor. Nesse sentido, foi gratificante ver que alguns professores questionam a fragmentação do conteúdo, o “bônus professor” ao final do ano e a perenidade das mudanças curriculares em curso, pois, dentro de um mesmo governo, nem bem uma proposta começa a ser incorporada e outra já é apresentada, quase que em seguida.

Entre os limites ou desafios encontrados, cabe apontar que, neste estudo, por ocasião do envio dos questionários, momento em que se pretendia fazer um diagnóstico sobre o objeto de estudo da pesquisa, observou-se que os participantes, ao responderem às questões, em particular no que diz respeito ao plano de aula, em nossa opinião, não tiveram uma compreensão clara do enunciado, ficando restritos apenas a uma descrição simples do que se havia solicitado. Assim, por ocasião da entrevista, tentou-se explorar um pouco mais as lacunas que ficaram em aberto, mas, acreditamos, elas podem não ter sido suficientemente esclarecedoras. Houve avanços, mas também há o desafio da compreensão do que se pedia. Desse modo, entende-se que, em algumas circunstâncias, poderá ser necessário mais de uma entrevista.

Outra questão que nos deixou em um impasse no decorrer da pesquisa foi que havia a previsão de se fazer a observação de aula de alguns participantes. Porém, concorreu para a sua não realização o trâmite da solicitação de autorização para realizar a pesquisa na DE-Limeira. Uma vez autorizado, encontramos dificuldades no acesso aos professores dessa região. O tempo gasto extrapolou o planejado. Como havia a previsão de se fazer um Doutorado Sanduíche com a Universidade de Montréal, tendo como perspectiva buscar outros elementos para a compreensão da epistemologia da prática profissional, optou-se pelo estágio no exterior.

Por fim, como último desafio ou limite, entramos numa temática de pesquisa cujos estudos na área da Educação Física são ainda incipientes, tornando esta tarefa ainda mais desafiadora, no sentido de balizar os rumos da pesquisa na busca dos dados. Acreditamos que demos um primeiro passo, com a certeza de que esta estrada é longa, necessitando maiores aprofundamentos por conta daqueles investigadores que trilharão por este caminho.

Nesse sentido, acreditamos que uma próxima investigação poderia contemplar, por exemplo, a observação de aulas, na tentativa de se averiguar se ela poderia ou não ampliar os dados desse tipo de estudo. No caso específico desta pesquisa, nós gostaríamos de dar continuidade a este estudo, buscando acompanhar aqueles quatro professores que identificamos como potenciais docentes que têm uma leitura diferenciada de sua prática, pois esses professores nos deixam um legado de que ser professor é possível, que a sua prática profissional pode ser geradora de uma epistemologia que leva em consideração o cotidiano do professor.

REFERÊNCIAS

- ADOBE. **Sobre o Adobe PDF.** Disponível em: <<http://www.adobe.com/br/products/acrobat/adobepdf.html>>. Acesso em: 27 nov. 2014.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação:** São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.
- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa:** São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Revista Movimento:** Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, set./dez. 2008.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa:** São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BECA, C. E. O Sistema de avaliação docente no Chile: a visão do Ministério da Educação. In: BALZANO, S. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.** Brasília: Edições Unesco, 2007.
- BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM):** Santa Maria, n. 6, p. 87-95, set. 2001.
- BENITES, L. C. **Identidade do Professor de Educação Física.** Um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. Dissertação (Mestrado). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2007.
- _____. **Formação do professor-colaborador:** a “prática de ensino” na Educação Física. 2012. Tese (Doutorado). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2012.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da realidade.** 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BETTI-RANGEL, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz:** Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C.; DESBIENS, J.-F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. A gênese dos conceitos de habitus e _____. Capítulo III: A gênese do conceito de *habitus* e de *campo*. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 59-73.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **O Poder Simbólico**. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. Os três estados do capital cultural (1979). In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 13 ed. Petrópolis: 2012.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lde.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

_____. Congresso Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer 1, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. Congresso Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer 2, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer 009, de 08 de maio de 2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer 028, de 02 de outubro de 2001b. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan.

2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer 058**, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/arquivos/PRG/conteudoN/660/p_ces_058_04.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Carta do Rio de Janeiro. In: BALZANO, S. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: Edições UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CANDAU, V. M. A didática e a formação dos educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Rumo a uma nova didática**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CARVALHO, A. D. F.; THERRIEN, J. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores**: Cristalina, v. 1, n. 1, p. 129-147. 2009.

CERRI, Y. L. N. S. **Da formação continuada de professores de ciências: ações, razões e emoções**. 1997. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CHILE. Ministerio de Educación. **Marco para la Buena Enseñanza**. 2007.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Estatuto do Conselho Federal de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=471>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

CONTI, C. L. A. **Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira**. 2003. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

COSSIO, M. F. **Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária**: um estudo sobre as IES comunitárias do RS. 2008. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

DAMASO, D. G. B. O pensamento de Donald Schön: reflexões a partir da obra de Tardif, Borges e Malo. **Linhas Críticas**: Brasília, DF, v. 19, n. 40, p. 689-694, set./dez.2013.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

DESBIENS, J.-F. Mutações dos contextos socieducativo e socioprofissional. In: BORGES, C.; DESBIENS, J.-F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1959

_____. **Democracy and Education**. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Free Press, 1966.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**: Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**: Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

EIDT, N. M. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. **Educação em Revista (UFMG. Impresso)**, v. 26, p. 157-188, 2010.

ESTRELA, M. T. Profissionalismo docente em tempo de crise. **Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**: Guimarães, n. 20, p. 69-80, jul. 2013.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIAS, M. N. O. **Travessia da prática docente**: paisagens que constituíram a formação e o trabalho numa escola de ensino fundamental. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), 2006.

FERNANDEZ ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 41-61, 1991.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. 2006. Tese (Doutorado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

FIGUEIREDO, R. R. et al. Incidence of tinnitus in mp3 player users. **Brazilian Journal of Otorhinolaryngology**, São Paulo, v. 77, n. 3, p. 293-298, 2011.

FIORENTINI, D.; SOUSA JR., A. J.; MELO, A. G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. 3. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003. p. 307-335.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Buckman, 2004.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 73-92.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política**. São Paulo, SP: Editora Universidade São Paulo, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ª Ed. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAG, M. S. B. A consultoria interna como espaço para a conversão do conhecimento. **Revista de Gestão**: São Paulo, v. 19, n. 1, p. 21-38, jan./mar. 2012.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. Teacher development and educational change. In: FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (Org.). **Teacher Development and Educational Change**. London: Falmer, 1992.

GALVÃO, Z. Educação Física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**: São Paulo, ano 1, n. 1, 2002.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da Pedagogia. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOES, M. B. **Arquitetura contemporânea: processando a teoria através da prática**. 2005. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

GOODSON, I. F. **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança**. Porto: Porto Editora, 2008.

GUASQUE, K. C. G. D.; TESCAROLO, R. Por uma pedagogia do equilíbrio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 139-150, 2008.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group**. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

HOSS, L. B. **Compromisso social e formação pessoal no ensino de ciências exatas (re)pensando a ação docente**. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional). Lajeado: Centro Universitário Univates, 2009.

HOUAISS ELETRÔNICO. Grande Dicionário Houaiss beta da Língua Portuguesa. **Amálgama**. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=am%25C3%25A1lgama>>. Acesso em: 12 set. 2014.

_____. Grande Dicionário Houaiss beta da Língua Portuguesa. **Caixa-preta**. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=caixa-preta>>. Acesso em: 04 set. 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

IZA, D. F. V. **Prática de Ensino – Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física**. 2014. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, 2014.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

KUNZ, E. Limitações no fazer ciência em educação física e esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Campinas**, 1998 (Especial 20 anos de CBCE).

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro**, n. 19, p. 20 – 28, 2002.

LASSANCE, M. C. P. Orientação Profissional e a Globalização da Economia. **Revista ABOP: Porto Alegre**, v. 1, n.1, p. 71-80, 1997.

LÈBE, R.-M. Reflexões sobre o novo programa de Educação Física da Universidade de Montreal. In: BORGES, C.; DESBIENS, J.-F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 13-31, 2005.

LELIS, I. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, v. 36, p. 43-57, 2001.

LESSARD, C. Governabilidade y políticas educativas, sus efectos sobre el trabajo docente: la perspectiva canadiense. In: OLIVEIRA, D. A et al. **Políticas educativas y territorios**. Modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, S. M. T. **Educação física adaptada: proposta de ação metodológica para formação universitária**. 2005. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MALDANER, O. A. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola: professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática**. 1997. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. A Elaboração de Questionários na Pesquisa Quantitativa. (Minicurso). In: **XIV Semana da Matemática (SEMAT)**, de 6 a 8 de maio de 2002.

MARCON. D. **A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física**. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Porto: Universidade do Porto, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MARINHO, B. R. **A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana**. 2009. Tese (Doutorado). Marília: Universidade Estadual Paulista, 2009.

MARINHO, I. P. **Sistemas e Métodos de Educação Física**. São Paulo: Cia. Brasil Editora, 1979.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**: Campinas, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

MONTEIRO, S. B. Considerações acerca do conceito de Epistemologia da Prática. **Pesquiseduca**: Santos, v. 1, n. 1, p. 57-66, jan./jun. 2009.

MORAES, M. C. M. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**: Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009a.

_____. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009b.

MORAES, S. M. **Descobrir as texturas da essência da terra**: formação inicial e práxis criadora do professor de arte. 2007. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

NADAL, B. G. **Cultura escolar**: um olhar sobre a vida na escola. 2007. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**: Porto Alegre, nº 4, p. 109-139, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. Pedagogia Universitária: já estamos no século XXI ou ainda não? In: **VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária – Ensino Superior – inovação e qualidade na docência**, de 24 a 27 de junho de 2012, Porto, Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Conferência de abertura proferida em 24 de junho de 2012. Gravação, transcrição e correção do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (UNESP/IB/Depto de Educação) e do acadêmico Bruno Cardoso Nicoletti Domingos (UNESP/IB/Licenciatura em Educação Física – bolsista do Projeto PIBID/CAPEs – Iniciação à Docência) para fins didáticos. Rio Claro, UNESP/IB/Depto. de Educação, 2012, 16p.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**: Campinas, n. 74, ano XXII, p. 27-42, 2001.

OFFICE ONLINE. Tarefas Básicas no Word 2010. **O que é o Word?** Disponível em: <<https://support.office.com/pt-pt/article/Tarefas-b%C3%A1sicas-no-Word-2010->

eeff6556-2d15-47d2-a04a-7ed74e99a484?ui=pt-PT&rs=pt-PT&ad=PT#__toc254775440>. Acesso em: 27 nov. 2014.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**: Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, S. **O Saber/fazer/ser e conviver dos Educadores Indígenas Apinayé**: algumas reflexões no campo da Teoria da Complexidade e da Etnomatemática. 2013. Tese (Doutorado). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2013.

ORTIZ, H. M. O professor reflexivo: (re) construindo o "ser" professor. In: **Congresso de Educação do Movimento Humanidade Nova - Educação a fraternidade: um caminho possível?**, 4, Vargem Grande Paulista, Sala Temática: O professor reflexivo, p. 1-10, 2003 (texto mimeo).

PAPI, S. O. G. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 135-148, jul./dez. 1999.

PERES, A. F. **Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de língua portuguesa**. 2007. Tese (Doutorado). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

PERFEITO, C. D. F. **Expertise do professor**: uma investigação sobre a aprendizagem de professores de ensino fundamental com alto desempenho. Brasília: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2011.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1993.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 1-64.

_____. **Psicologia e epistemologia:** por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, J. C. **Metamorfoses de formadores de professores na educação em ciências modificando práticas na prática de formação docente à distância.** 2013. Tese (Doutorado). Belém: Universidade Federal do Pará, 2013.

PINTASSILGO, J. O mestre como artesão/prático e como intelectual. In: MAGALHÃES, J.; ESCOLANO, A. **Os professores na história.** Porto: Lusografe, 1999.

PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education:** Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010.

REPUBLICA DO CHILE. Ministério de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. **Marco para la Buena Enseñanza (MBE).** Chile: C&C Impresores, 2003.

RODRIGUES, H. A. **Formação e desenvolvimento profissional do treinador:** um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e saberes. 2014. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual Paulista, 2014.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor:** Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62. 2007.

RODRIGUES, M. F. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática:** a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais. 2005. Tese (Doutorado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005.

ROLDÃO, M. C.; FIGUEIREDO, M.; CAMPOS, J.; LUIS, H. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores:** Cristalina, v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009.

ROSSETO, R. Etimologias e saberes. **Espaço Pedagógico:** v. 9, n. 2, p. 86-89, dez. 2002.

RUGIU, A. S. **A Nostalgia do Mestre Artesão.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, Coleção Memória da Educação, 1998.

SACRISTÁN, G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.

SANCHOTENE, M. U. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica**: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a prática**: Goiania, v. 9, n. 2, p. 267-280, dez. 2006.

SARTI, F. M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: Teoria e Prática**: Rio Claro, v. 18, n. 30, p. 47-65, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Educação Física**: 2º grau. Versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1992.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza”**. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/efap>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. 1 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Le praticien réflexif**: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Éditions Logiques, 1993.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational researcher**: Thousand Oaks, v. 15, n. 2, p. 04-14, fev. 1986.

SILVA, B. S. **O Uso de Casos na Reflexão em Ação em Atividades de Design de IHC**. 2010. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, F. D. **Teorias do projeto e representação: investigação sobre uma lacuna epistemológica**. 2011. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011a.

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**: Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011b.

SILVA, M. F. G.; SOUZA NETO, S. **Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, maio/jun./jul./ago. 2005.

_____. Modos de ser professor: o princípio hologramático na organização do habitus professoral. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** – Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas / organizadores: Comissão Organizadora do Livro Eletrônico – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 66-74, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMYTH, J. et al. **Critical reflection on teaching and learning**. South Australia: Finders Institute for the Study of Teaching, 1999.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?** 2. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

SOUZA, E. A. **Epistemologia da prática e da prática docente: um estudo dos seus fundamentos com vistas à proposição de abordagens críticas**. 2008. Dissertação (Mestrado). Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2008.

SOUZA NETO, S. et al. A pedagogia do movimento humano – o corpo como objeto de estudo. **Projeto Leitura e Escrita: a avaliação motora**. Núcleos de Ensino, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 22-44, 2005.

_____. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012.

SOUZA NETO, S.; BENTIES, L. C.; SILVA, M. F. G. Da escola de ofício à profissão Educação Física: a constituição do *habitus* profissional de professor. **Motriz**: Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 1033-1044, out./dez. 2010.

SPENCER, H. **First Principles**. 2. ed. London: Williams and Norgate, 1867. Disponível em: <http://files.libertyfund.org/files/1390/Spencer_0624_EBk_v6.0.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2013.

STEFANELLO, J. M. **Tipos de pesquisa considerando os procedimentos utilizados.** Material elaborado para o Curso de Especialização em Ergonomia, Disciplina de Metodologia do Trabalho Científico. Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.ergonomia.ufpr.br/Tipos%20de%20Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2014.

TAMBOER, J. W. J. Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. **Sportpädagogik:** v. 3, n. 2, p. 14-19, 1979.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999 (mimeo).

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade:** Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; BORGES, C.; MALO, A. **Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön?** Bruxelas: Editora De Boeck Supérieur [Pédagogie en développement], 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação:** Porto Alegre, v. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade:** Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa:** Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006.

TORRECILLA, F. J. M. Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. In: BALZANO, S. **O desafio da**

profissionalização docente no Brasil e na América Latina. Brasília: Edições Unesco, 2007.

TOWNSEND, C. B.; TOMAZZETI, E. M. A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso. **Educar em Revista:** Curitiba: n. 29, p. 207-221, 2007.

TREBELS, A. H. Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte. **Revista Brasileira do Esporte:** Ijuí, v. 13, n. 3, p. 338-334, 1992.

VASQUES, A. L. P. **Estágio Supervisionado na formação docente em serviço:** do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores. Rio Claro: Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2012.

VIEIRA, F. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educação & Sociedade:** Campinas, v. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. 2009.

WITTGENSTEIN, L. **Estética, psicologia e religião: palestras e conversações.** São Paulo: Cultrix, 1970.

XAVIER, T. P. **Métodos de ensino em Educação Física.** São Paulo: Manole, 1986.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa "Os Saberes Docentes nas Representações Sociais e na formação do *Habitus* de Professor: uma questão de identidade e perspectiva de uma Teoria da Prática" que tem como objetivo levantar dados sobre os saberes docentes presentes na trajetória de vida pessoal e profissional do professor de Educação Física, assim como das representações sociais e do *habitus* que emerge desse processo. A temática de investigação proposta parte do pressuposto de que o *habitus* social tem sua origem na trajetória pessoal e profissional estando vinculado a um corpo de saberes que se encontra envolto em significações sociais de determinada profissão. Para tanto, esta pesquisa será dividida em dois momentos para a obtenção de dados, nos quais sua participação é muito importante: no primeiro momento será aplicado um questionário composto de perguntas abertas, fechadas e mistas com o objetivo de levantar dados a respeito da representação social do professor de Educação Física. No segundo momento será realizada uma entrevista semi-estruturada a partir dos dados obtidos por meio do questionário. Lembrando que fica a escolha do participante decidir realizar este último momento do processo, mesmo tendo participado do primeiro momento. Com relação aos riscos de participação, eles são considerados pequenos ou mínimos, tendo em vista que nesse processo pode ocorrer constrangimentos ou a pessoa não se sentir muito a vontade para responder determinada questão. Assim, visando salvaguardar a pessoa desses riscos fica assegurada a liberdade do participante não responder determinada questão que seja considerada de fórum pessoal ou de desconforto profissional e/ou que possa criar uma situação de constrangimento. Da mesma forma fica assegurada a possibilidade de sair da pesquisa a qualquer momento sem qualquer tipo de problema. Fica assegurada, também, que a utilização dos dados coletados serão somente para eventuais publicações e apresentação desse trabalho em reunião científica, lembrando que o seu nome será mantido sempre em sigilo. Desse modo, se o senhor(a) estiver suficientemente esclarecido sobre sua participação nesta pesquisa, convido-o a assinar este Termo de Compromisso em duas vias, sendo que uma ficaria com o senhor(a) e a outra com o pesquisador responsável.

DADOS DO PARTICIPANTE

Nome: _____ RG: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

_____ - assinatura do participante -

..... de de 2012

Mellissa Fernanda G. da Silva
- pesquisador responsável -

Prof Dr Samuel de Souza Neto
- orientador -

Pesquisador Responsável: Mellissa Fernanda G. da Silva
Cargo/função: Estudante de doutorado
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – Campus Rio Claro
Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista – Unesp – IB Dept. de Educação – Rio Claro/SP
Dados para Contato: fone 19-3526-4276 e-mail: mellissa_fernanda@yahoo.com.br

Orientador: Samuel de Souza Neto
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – Campus Rio Claro
Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista – Unesp – IB Dept. de Educação – Rio Claro/SP
Dados para Contato: fone 19-3526-4276 e-mail: samuelsn@rc.unesp.br

Apêndice 2 – Questionário

QUESTIONÁRIO

Prezado Professor,

Inicialmente gostaria de agradecer por ter aceitado o convite para participar de nossa pesquisa intitulada “Os Saberes Docentes nas Representações Sociais e na formação do Habitus de Professor: uma questão de identidade e perspectiva de uma Teoria da Prática”. A sua participação será muito importante no sentido de contribuir para os avanços de nossa área de trabalho onde a cada dia se torna cada vez mais importante conhecer o que faz um professor de educação física.

Você deverá responder a três blocos de questões no qual o primeiro é de identificação, o segundo diz respeito a sua prática profissional, tomando como exemplo o plano de aula e, por fim, o último bloco que diz respeito à inserção no campo educacional.

Afirmo que não serão divulgados os dados pessoais nos resultados da pesquisa e que será garantido anonimato total a todos os participantes.

Agradeço mais uma vez a sua participação e me coloco a sua disposição para outras informações que se fizerem necessária.

Mellissa Fernanda Gomes da Silva
(19) 81168665
mellissa_fernanda@yahoo.com.br

1. IDENTIFICAÇÃO E TRAJETÓRIA DE VIDA

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Contato: fone () _____ **e-mail:** _____

Cidade: _____

Educação Básica: () Escola Pública; () Escola Particular;

() Escola Pública e Particular

Na sua família há pessoas que estão/estiveram envolvidas com o magistério/docência/ensino? () Sim; () Não

() Pais; () Avós; () Tios; () Irmãos; () Primos; () Cônjuge

() outros: _____

A escolha pela Educação Física ocorreu em função do que?

Ano de Formação: _____

Nome da Universidade/Faculdade:

Em que momento você optou pelo curso de Licenciatura em Educação Física?

na inscrição para o vestibular durante a graduação

Pós-graduação (se sim apontar em qual área):

Nome da(s) Escola(s) em que leciona:

Seriação em que leciona:

6º ano; 7º ano; 8º ano; 9º ano

1º ano do ensino médio; 2º ano do ensino médio; 3º ano do ensino médio;

Há quantos anos leciona como Professor(a) de Educação Física Escolar?

Situação Funcional

efetivado(a)/concursado(a) – ano:

contratado – ano:

Você utiliza de Técnicas de Informação e Comunicação (TICs) em suas aulas? De que forma? Por exemplo projetor, vídeos, redes sociais, e-mail.

Você já realizou algum curso voltado para a utilização de TICs? Se sim, qual o nome do curso? quando foi realizado (educação básica, graduação, magistério)?

2. PRÁTICA PROFISSIONAL: A AULA

Descrever: O que faço? Neste espaço você deverá descrever (detalhadamente) um plano de aula por você aplicado explicitando como se desenrolou a aula, podendo-se apontar um problema enfrentado, as suas interações com os alunos, os pares ou os superiores ou outra coisa que julgue oportuna.

Reconstruir: Como posso fazer diferente? Como posso me transformar?
Ou seja, como você poderia renovar a sua prática pedagógica, tomando como ponto de partida o plano de aula apresentado no início dessa questão.

3. INSERÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

Como você avalia a formação profissional que teve durante a graduação? Por favor, identifique os aspectos positivos e os aspectos negativos dessa formação.

Se você pudesse o que mudaria na sua formação profissional?

Dentro desse contexto como você construiu a sua identidade de professor?

Por favor, aponte os aspectos que foram importantes na construção de sua identidade.

Ser professor é...

Quanto tempo você acredita que seja necessário para que um professor se torne experiente? Justifique.

Na sua opinião o que significa ser um professor experiente em Educação Física escolar?

O “jogo de cintura” para dar aula ou lidar com a classe você aprendeu em que momento de sua vida?

Questionário – PE-1		
Identificação e Trajetória de Vida	Nome:	---
	Data de Nascimento:	---
	Telefone:	---
	E-mail:	---
	Cidade:	Rio Claro
	Educação Básica:	Escola Pública
	Na sua família há pessoas que estão/estiveram envolvidas com o magistério/docência/ensino?	Não.
	A escolha pela Educação Física ocorreu em função do que?	Da ideia de querer mudar a prática docente que tive na escola.
	Ano de Formação:	2004
	Nome da Universidade/Faculdade:	Universidade Pública
	Em que momento você optou pelo curso de Licenciatura em Educação Física?	Na inscrição para o vestibular
	Pós-graduação (se sim apontar em qual área):	Educação Física Escolar
	Nome da(s) Escola(s) em que leciona:	Limeira
	Seriação em que leciona:	9º ano, 1º ano do Ensino Médio, 2º ano do Ensino Médio, 3º ano do Ensino Médio
	Há quantos anos leciona como Professor(a) de Educação Física Escolar?	7 anos.
	Situação Funcional:	efetivado(a)/concursado(a) – ano: 2006
Você utiliza de Técnicas de Informação e Comunicação (TICs) em suas aulas? De que forma? Por exemplo, projetor, vídeos, redes sociais, e-mail.	Sim, passo sempre vídeos para os alunos e uso projeto para apresentação de trabalhos.	
Você já realizou algum curso voltado para a utilização de TICs? Se sim, qual o nome do curso? quando foi realizado (educação básica, graduação, magistério)?	Nunca realizei.	
Prática Profissional: a aula	Descrever:	Alunos do 9º ano Alongamento Aquecimento (pega - pega dos números) Atividade Principal: Futebol por zonas - divide a classe em 3 equipes (duas jogam e a outra espera o vencedor para jogar) e cada equipe fará uma formação tática sendo defesa, meio e ataque, e cada um terá um espaço para atuar (zona A,B,C) Finalização: discutir com os alunos o que eles aprenderam com aquela atividade.
	Informar:	Primeiramente estou trabalhando o currículo do Estado de SP, e depois organizo minhas aulas de maneira que todos participem e pensem sobre a prática que estão realizando.
	Confrontar:	Minha primeira intenção é mudar a prática que tive na escola, então viso a participação de todos os alunos, e a inclusão, nunca visando o desempenho. Na graduação isso também ficou bem claro como objetivos das disciplinas de educação física escolar.
	Reconstruir:	Acredito que temos que renovar sempre, estudando, trazendo informações novas, aprendendo com os alunos.

Inserção no Campo Educacional	Como você avalia a formação profissional que teve durante a graduação? Por favor, identifique os aspectos positivos e os aspectos negativos dessa formação.	Algumas disciplinas foram extremamente importantes e vieram a somar para minha formação e outras sem relevância. Talvez o maior problema seja a falta da relação teórica com a prática. Como aplicar todo conhecimento que tivemos contato.
	Se você pudesse o que mudaria na sua formação profissional?	em branco.
	Dentro desse contexto como você construiu a sua identidade de professor?	Acredito que ainda estou formando, mas me baseio em bons exemplos profissionais em que vejo e no reconhecimento dos meus alunos no bom trabalho que tento fazer.
	Por favor aponte os aspectos que foram importantes na construção de sua identidade.	Bons exemplos.
	Ser professor é...	Estar em constante aprendizado e se importando com a aprendizagem do aluno.
	Quanto tempo você acredita que seja necessário para que um professor se torne experiente? Justifique.	Não há um tempo. Professores novos já podem ser bons profissionais e outros antigos ainda com prática ultrapassadas.
	Na sua opinião o que significa ser um professor experiente em Educação Física escolar?	Aprender sempre e dominar alguns conteúdos básicos.
	O “jogo de cintura” para dar aula ou lidar com a classe você aprendeu em que momento de sua vida?	Acho que ainda aprendo todo dia, cada dia na escola é diferente e você tem que estar preparado para tudo.

Questionário – PE-2		
Identificação e Trajetória de Vida	Nome:	---
	Data de Nascimento:	---
	Telefone:	---
	E-mail:	---
	Cidade:	Rio Claro
	Educação Básica:	Escola Pública
	Na sua família há pessoas que estão/estiveram envolvidas com o magistério/docência/ensino?	Não.
	A escolha pela Educação Física ocorreu em função do que?	Era atleta e o gosto pelos esportes.
	Ano de Formação:	2005
	Nome da Universidade/Faculdade:	Universidade Pública
	Em que momento você optou pelo curso de Licenciatura em Educação Física?	Na inscrição para o vestibular
	Pós-graduação (se sim apontar em qual área):	Não
	Nome da(s) Escola(s) em que leciona:	Rio Claro
	Seriação em que leciona:	7º ano, 8º ano, 9º ano, 2º ano do Ensino Médio, 3º ano do Ensino Médio
	Há quantos anos leciona como Professor(a) de Educação Física Escolar?	7 anos.
	Situação Funcional:	efetivado(a)/concursado(a) – ano: 2006
	Você utiliza de Técnicas de Informação e Comunicação (TICs) em suas aulas? De que forma? Por exemplo, projetor, vídeos, redes sociais, e-mail.	Sim, em vídeos documentários, informativos, jornalísticos, em que mostram as características do conteúdo abordado. São vídeos curtos, assim os alunos visualizam as técnicas, táticas, formas de jogar e outros informativos que uso para exemplificar e explicar o conteúdo.
Você já realizou algum curso voltado para a utilização de TICs? Se sim, qual o nome do curso? quando foi realizado (educação básica, graduação, magistério)?	Sim, o curso "Internet Segura" da Escola de formação de professores do Estado de São Paulo.	
Prática Profissional: a aula	Descrever:	<p>Tema: Beisebol</p> <p>A explicação sobre este esporte pouco popular no Brasil parte das primeiras experiências durante as aulas com o jogo base 4 e a rebatida da bola com o bastão. Assim, na aula sobre o jogar beisebol, inicia em sala de aula, onde explico na lousa mostrando o campo de beisebol que será adaptado a quadra. Mostro as diferenças e semelhanças do beisebol e base 4.</p> <p>Na quadra, divido a turma em dois grupos e oriento as posições de cada jogador. Para iniciar o jogo peço que o arremessador lance a bola de forma lenta e, sem o receptor para não ter o perigo de se machucar próximo ao rebatedor. Dou várias oportunidades para que se consiga rebater. A troca das equipes da defesa para o ataque só é feito depois de todos da equipe rebaterem. Durante o jogo reforço a explicação sobre a forma de jogar. No final são tirados as dúvidas e nas aulas seguintes mostro um vídeo em que aborda a forma de jogar mostrando os lances do jogo oficial e, os alunos respondem as questões do Caderno do Aluno.</p> <p>Nas situações comuns, como um gritar com o outro por fazer uma jogada errada, na mesma hora interrompo para acalmar e exigir atitudes de respeito. Normalmente, estes tipos de problemas são conversados na hora e resolvidos. Quando ocorre alguma agressão física ou a repetição de agressões verbais, procuro encaminhar os envolvidos a coordenação ou direção da escola.</p>

	Informar:	Parto da ideia de iniciar em cima daquilo que o aluno já conhece e adaptando os conteúdos do mais simples ao complexo. Também levo em consideração a oportunidade para todos, independente do nível de habilidade de cada um. Na escola procuro incentivar a prática, gostando ou não, e as vezes obrigando a fazer para que no fim o aluno sinta os seus benefícios.
	Confrontar:	Conheci muitas teorias e dou valor a todas, mas sempre busco a forma de ensinar que me faça mais seguro. Tudo baseado nos bons valores, no ensino para todos e que visam atingir os objetivos. Acho que tive uma boa formação e sou responsável com os meus objetivos.
	Reconstruir:	Acho que sendo mais exigente buscando envolver mais os alunos nos conteúdos.
Inserção no Campo Educacional	Como você avalia a formação profissional que teve durante a graduação? Por favor, identifique os aspectos positivos e os aspectos negativos dessa formação.	Considero a minha formação muito boa.
	Se você pudesse o que mudaria na sua formação profissional?	Na minha formação eu acrescentaria a prática de algumas modalidades como a GR, GA, por exemplo. Mas em relação a mudanças acho que não mudaria nada, pois tive uma boa formação e isso na minha vida profissional me deu base para buscar novos conhecimentos e práticas. Assim, tenho realizado alguns cursos na área de educação e, tenho a possibilidade de evoluir na carreira com a especialização ou o mestrado.
	Dentro desse contexto como você construiu a sua identidade de professor?	Minha identidade se iniciou ao me colocar na prática desde no período de estágio e até hoje sendo responsável com as minhas obrigações e sabendo estar desenvolvendo um bom trabalho.
	Por favor, aponte os aspectos que foram importantes na construção de sua identidade.	Uma autoavaliação, a persistência em atingir os objetivos, ser coerente ao avaliar o aluno, estar de acordo com as propostas curriculares, ter o reconhecimento e buscando a atualização.
	Ser professor é...	Ético, responsável e um modelo para os alunos.
	Quanto tempo você acredita que seja necessário para que um professor se torne experiente? Justifique.	Acho que depois de 2 anos onde o professor iniciou, experimentou e renovou, passa a ter uma outra visão, com mais segurança e tranquilidade.
	Na sua opinião o que significa ser um professor experiente em Educação Física escolar?	Aquele que conhece os alunos, consegue tirar o melhor de cada um, atinge os objetivos e sabe avaliar.
	O "jogo de cintura" para dar aula ou lidar com a classe você aprendeu em que momento de sua vida?	No trabalho, na prática reavaliando as ações e na troca de experiências com outros colegas.

Questionário – PE-12		
Identificação e Trajetória de Vida	Nome:	---
	Data de Nascimento:	---
	Telefone:	---
	E-mail:	---
	Cidade:	Rio Claro
	Educação Básica:	Escola Pública
	Na sua família há pessoas que estão/estiveram envolvidas com o magistério/docência/ensino?	Sim. Primos, cônjuge.
	A escolha pela Educação Física ocorreu em função do que?	Proximidade e apreciação com os esportes.
	Ano de Formação:	1987
	Nome da Universidade/Faculdade:	Autarquia Municipal
	Em que momento você optou pelo curso de Licenciatura em Educação Física?	Na inscrição para o vestibular
	Pós-graduação (se sim apontar em qual área):	Mestrado
	Nome da(s) Escola(s) em que leciona:	Rio Claro.
	Seriação em que leciona:	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano
	Há quantos anos leciona como Professor(a) de Educação Física Escolar?	18 anos.
	Situação Funcional:	efetivado(a)/concursado(a) – ano: 2000
	Você utiliza de Técnicas de Informação e Comunicação (TICs) em suas aulas? De que forma? Por exemplo, projetor, vídeos, redes sociais, e-mail.	Sim, principalmente vídeos.
Você já realizou algum curso voltado para a utilização de TICs? Se sim, qual o nome do curso? quando foi realizado (educação básica, graduação, magistério)?	Metodologia do Ensino a Distância - 2012.	
Prática Profissional: a aula	Descrever:	A aula de xadrez em qualquer, como em qualquer atividade em sala, não é de tanto agrado dos alunos quanto as que são feitas em quadra. Como não está previsto no currículo, embora faça parte das competições escolares, há algum tempo desenvolvia essa aula em três situações: indisciplina ("castigo"), com objetivos esportivos e mais adiante como relação com a batalha da vida - comparava cada situação de jogo com aspectos da vida, como valor das peças e o "valor" que cada pessoa tem em determinadas circunstâncias. Na maioria das vezes, poucos alunos conheciam (sabiam jogar) as regras, os lances. O que remetia a eles o xadrez, muitas vezes, era o filme do Harry Potter. Atualmente, com o currículo padrão, seguimos os conteúdos programados.
	Informar:	Primeiro, a atividade em função de um objetivo, seja disciplinar, pedagógico ou de ética. Ao mesmo tempo, os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos. Em relação as orientações curriculares, procuro seguir ao máximo, a não ser que esteja contra a nossa realidade.
	Confrontar:	Com a vivência profissional, como estudo contínuo. Justificar as ações: ter base para discutir. Todos os valores me influenciaram, toda a cultura própria e ao mesmo tempo a cultura de todos os alunos.

	Reconstruir:	Não há dia igual na escola. Para mudar minha prática a escola também precisa mudar. Há muitos problemas a serem atacados ao mesmo tempo. É a questão do currículo, é a questão do material pedagógico, são as urgências. Mais que mudar é preciso trabalhar, estudar.
Inserção no Campo Educacional	Como você avalia a formação profissional que teve durante a graduação? Por favor, identifique os aspectos positivos e os aspectos negativos dessa formação.	Positivos: alunos interessados e dispostos, com rica cultura no campo escolhido; professores técnicos; certezas da época. Negativos: falta de laboratórios e outras estruturas próprias.
	Se você pudesse o que mudaria na sua formação profissional?	Nada. Sendo a formação contínua, talvez, começaria ou daria continuidade desde a graduação (ou seja, mais cedo). Mas não tive oportunidade e acabei trabalhando em diversos outros tipos de trabalho, mas isso me ajudou a ter experiência em muitos campos, com habilidades diferentes.
	Dentro desse contexto como você construiu a sua identidade de professor?	Com o tempo, com algumas decepções e, principalmente, com as poucas certezas em um mundo tão incerto.
	Por favor, aponte os aspectos que foram importantes na construção de sua identidade.	Estudar e exemplo dos pais.
	Ser professor é...	... ser professor: não há meio, ou é, ou não é (ou ainda, não deveria ser). Com todos os defeitos que tiver, o professor precisa ser, ao menos, presente. O maior problema de nossa escola é professores ausentes, completando o ciclo de pais ausentes, poder público ausente, etc.
	Quanto tempo você acredita que seja necessário para que um professor se torne experiente? Justifique.	Isso não existe. Se, ao se aposentar, um professor pudesse ter a mesma energia do início, se não houvesse parado de estudar... aí estaria experiente. Aprendizado e experiência não acabam.
	Na sua opinião o que significa ser um professor experiente em Educação Física escolar?	Saber lidar com os problemas e deficiências (diferente de se conformar com estes problemas, mas superá-los). Dominar os conteúdos. Se dominar. Dominar o bando.
	O “jogo de cintura” para dar aula ou lidar com a classe você aprendeu em que momento de sua vida?	Em todos. Mas às vezes, a gente também desaprende, esquece ou não tem a presença de espírito necessária. É o preço.

Questionário – PE-15		
Identificação e Trajetória de Vida	Nome:	---
	Data de Nascimento:	---
	Telefone:	---
	E-mail:	---
	Cidade:	Rio Claro
	Educação Básica:	Escola Pública
	Na sua família há pessoas que estão/estiveram envolvidas com o magistério/docência/ensino?	Não.
	A escolha pela Educação Física ocorreu em função do que?	Por gostar de esporte/atividade física e desejar, a princípio, conhecer o funcionamento do corpo humano em movimento. no meio do curso é que percebi a vocação para a licenciatura.
	Ano de Formação:	1991
	Nome da Universidade/Faculdade:	Universidade Pública
	Em que momento você optou pelo curso de Licenciatura em Educação Física?	Durante a graduação.
	Pós-graduação (se sim apontar em qual área):	Educação Física Escolar
	Nome da(s) Escola(s) em que leciona:	Ipeúna
	Seriação em que leciona:	6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano, 1º ano do Ensino Médio
	Há quantos anos leciona como Professor(a) de Educação Física Escolar?	19 anos.
	Situação Funcional:	efetivado(a)/concursado(a) – ano: 1993
Você utiliza de Técnicas de Informação e Comunicação (TICs) em suas aulas? De que forma? Por exemplo, projetor, vídeos, redes sociais, e-mail.	Sim. Uso normalmente vídeos de alguns conteúdos (GR, GA, Beisebol...) para facilitar a compreensão dos alunos em relação às técnicas e táticas.	
Você já realizou algum curso voltado para a utilização de TICs? Se sim, qual o nome do curso? quando foi realizado (educação básica, graduação, magistério)?	Não.	
Prática Profissional: a aula	<p>Conteúdo – Capoeira Série - 9º ano</p> <p>Competências/Habilidades - identificar os movimentos característicos da capoeira. Identificar costumes. Roda de capoeira.</p> <p>Situação de Aprendizagem I - história da capoeira.</p> <p>Etapa 1 - Trabalhar a origem da capoeira.</p> <p>Etapa 2 - questionar os alunos: como era praticada; em que locais; quais os instrumentos eram usados, o que é preciso para uma roda de capoeira.</p> <p>Situação de Aprendizagem II - movimentos da capoeira.</p> <p>Etapa 1 - vídeo com movimentos característicos da capoeira.</p> <p>Etapa 2 - em duplas sugerir que elaborem movimentos associados à capoeira.</p> <p>Situação de Aprendizagem III - instrumentos e roda da capoeira</p> <p>Etapa 1 - confeccionar instrumentos usados na capoeira utilizando sucatas</p> <p>Etapa 2 - roda de capoeira: sugerir que de forma voluntária, no meio da roda, criem alguns movimentos da capoeira, seguindo o ritmo da música, dos instrumentos e ou das palmas.</p> <p>Avaliação - identificar os movimentos da capoeira e os instrumentos utilizados.</p> <p>Dificuldade - convencer os alunos a participar voluntariamente da roda de capoeira; nem todos querem</p>	

		participar. Obs.: aí entra o "jogo de cintura".
	Informar:	Minhas ações irão orientar meu planejamento para melhorar a aprendizagem dos alunos e sana as dificuldades encontradas. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo mantém o Currículo Escolar onde há sugestões (que podem ser modificadas) de como trabalhar os conteúdos que fazem parte da disciplina. Através do Caderno do Professor, é possível saber as competências e habilidades que os alunos devem adquirir. Isso facilita o trabalho do professor e promove melhor aprendizagem dos alunos.
	Confrontar:	Comecei a agir dessa forma após a utilização dos Cadernos do Professor (Currículo Oficial do Estado); estes ajudaram a orientar minhas ações, objetivando as competências e habilidades que os alunos necessitam aprender de cada conteúdo dentro da disciplina. O curso de Pós-Graduação oferecido pelo Estado, através da Unicamp, também colaborou para trabalhar em parceria com a teoria e a prática.
	Reconstruir:	Buscando sempre a reciclagem; os novos conhecimentos. A troca de experiência com outros professores é outro fator de grande importância, além é claro do aproveitamento de sugestões dos próprios alunos.
Inserção no Campo Educacional	Como você avalia a formação profissional que teve durante a graduação? Por favor, identifique os aspectos positivos e os aspectos negativos dessa formação.	Me formei numa Universidade renomada (UNESP). Tive excelentes profissionais ao longo da graduação; um grupo de discentes empenhados em aprender; e estágios que me deram alguma noção do que era ser docente.
	Se você pudesse o que mudaria na sua formação profissional?	Se pudesse, na época em que me formei, daria sequência aos estudos, fazendo outros cursos, a Pós-Graduação... Acredito que isso fez falta no decorrer da minha prática como docente.
	Dentro desse contexto como você construiu a sua identidade de professor?	Busquei, a princípio, aprender com os erros e acertos; mais tarde a própria experiência; a troca de informações com outros professores; os cursos específicos; a Pós-Graduação auxiliou a desenvolver conteúdos mais embasados na teoria e voltados para a aprendizagem dos alunos.
	Por favor, aponte os aspectos que foram importantes na construção de sua identidade.	Empenho, dedicação, estudo, aprimoramento.
	Ser professor é...	Poder ensinar com uma didática de fácil compreensão aos alunos; é saber explorar o conhecimento de cada discente; é estimular para uma melhor expectativa de vida. É também aprender a cada dia, seja com autores específicos da área, ou com os próprios alunos.
	Quanto tempo você acredita que seja necessário para que um professor se torne experiente? Justifique.	Sempre estamos aprendendo, portanto professor experiente é aquele que busca estar atento aos saberes dos alunos e consegue contemplar de forma positiva sua aprendizagem.
	Na sua opinião o que significa ser um professor experiente em Educação Física escolar?	Ter conhecimento dos conteúdos que abrangem a disciplina; buscar conhecer o que não sabe; ter o famoso "jogo de cintura" objetivando alcançar as habilidades e competências de cada alunos para que possam utilizar no seu dia-a-dia.
	O "jogo de cintura" para dar aula ou lidar com a classe você aprendeu em que momento de sua vida?	Algum tempo depois de iniciar a carreira. Quando saí da faculdade e me efetivei como professora estava cheia de expectativas e entusiasmo, mas a realidade é diferente. Aí entra o "jogo de cintura", o improviso, a boa vontade, tudo isso com o intuito de contemplar ao máximo a aprendizagem dos alunos.

Apêndice 3 – Entrevistas

ENTREVISTA PE-1

M – As perguntas são baseadas nas respostas que você colocou no questionário. Então, você colocou que a sua escolha profissional se deu pela ideia de querer mudar a prática docente que você teve na escola. Como era essa prática docente?

PE-1 – Não era, né? Não era uma prática docente.

M – Como era a aula do seu professor?

PE-1 – Era aquela aula livre. Cada um fazia o que quisesse, se não quisesse não fazia nada. Então, isso me incomodava quando eu... então, era assim... Eu estudei no ribeiro. Meninas ginástica embaixo do espacinho lá e os meninos jogando. Então, essa prática me incomodava. Eu falava “acho que é mais que isso”. Então, quando eu fui fazer... porque assim, eu não gosto de... eu nunca fui esportista, de jogar. Não é meu perfil. Então, eu gostava assim, da prática escolar mesmo. De educação. De educar através daquilo. Então, eu achava que dava para mudar em relação a isso. Eu acho que na 7ª série eu tive uma professora que eu gostei, que eu me inspirei um pouquinho na época assim para gostar, mas no Ensino Médio era aquilo: ficar pardinho lá. Fora... a gente saía (a quadra ficava do outro lado da rua) e então podia ir embora, entrava quem queria. Então, era... não era Educação Física (a que eu conheço hoje em dia) que, infelizmente, em alguns lugares ainda tem. Então, tinha esse negócio de querer mudar. De querer mudar a prática que eu tive.

M – Então, você entrou com a ideia de querer mudar a prática que você teve. E hoje, o que te faz permanecer na Educação Física escolar?

PE-1 – Eu acho que conseguir aplicar as ideias que eu tinha. Por isso que eu acho que eu fico aqui. Então, porque aqui eu falo que assim “tudo que eu planejo, dependendo da turma dá mais certo ou dá menos certo, mas sempre dá certo”, entendeu? Então, eu não tenho que chegar assim... tudo o que eu proponho eles fazem. Eu acho que isso me dá alento para continuar, porque se fosse um lugar que eu chegasse batendo de frente o tempo todo e ter que ficar brigando o tempo todo com isso eu acho que eu já tinha desistido. Eu iria entrar no “oba-oba” que a maioria entra hoje em dia, porque para trabalhar não dá, só pelo salário que você vai fazer. Então, acho que hoje em dia o que me faz continuar é conseguir por em prática o que eu acredito “que a educação transforma as pessoas”. Pelo menos, assim, eu faço eles participarem. Na Educação Física é difícil isso hoje em dia. Então, eu acho que isso me faz continuar.

M – Você falou que você faz os outros participarem. Como é que você motiva os seus alunos a participarem das aulas?

PE-1 – Trazendo atividades para eles. Atividades diferenciadas. Então, assim, eu sigo o currículo, com os temas dados de cada ano, e eu coloco a participação deles como nota... querendo ou não tem a nota de participação. Não se sabe jogar, mas se está incluído na atividade e cada aula eu trago uma coisa diferente. Então, eu trago um jogo diferente, trago assim.. lógico que vai repetindo ao longo dos anos,

porque a gente não tem criatividade para tudo, mas como os jogos eles se sentem motivados a participar. Porque, eu acho assim, se você vier toda aula e trazer a mesma coisa desestimula. E quem não faz aula prática também faz relatório. Então, vai escrever. Não quer fazer prática, mas vai descrever o que eles estavam fazendo, o que eles estão aprendendo. Eu tento fazer... eu criei meio que uma cultura, os meus alunos comigo participam. É engraçado, às vezes, assim, vai para outra professora noutro ano ele já não tem mais a mesma participação que você via que ele tinha comigo. Então, eu acho que é essa cobrança mesmo. Eu sou chata nesse modo de cobrar a participação, eu quero que participe. A Educação Física é uma disciplina, faz parte da escola e tem que estar.. gosta? Não gosta? Tem tanta coisa que a gente não gosta. Não gosta de Matemática, não gosta de Física e tem que fazer. Então, eu acho que é meio desse jeito assim. Propondo coisas. A partir do momento que você não propõe também. O dia que você chegar para eles e falar “ah, hoje é aula livre” ele vai sentar. Então, eu acho que você tem que trazer as coisas para eles.

M – Você disse que você dá a parte prática... você desenvolve a questão do caderno (você colocou aqui o currículo do 9º ano, do futebol)... que você desenvolve o conteúdo e depois você vai para a prática e que aqueles que não fazem a prática você manda fazer um relatório...

PE-1 – No primeiro dia de aula eu proponho um contrato didático com eles. Eu coloco os itens que eu acho importante: a calça, o uniforme, o material. Se não fizer aula e tiver o atestado médico tem que entregar o atestado medico para a direção da escola. Se não fizer aula, porque sei lá “tô com dor de barriga e não vou fazer aula”, esse dia vai relatar a aula para mim e entregar ao final da aula. Coloco a relação das provas teóricas. Os trabalhos eu combino: se entregar uma semana depois é uma nota diferente de quem entregou. Então, no primeiro dia eu já coloco todos os pontos para ninguém argumentar “eu não sabia”. Então, está escrito lá. Então, o contrato todo ano eu faço. Até com quem eu dou aula da 8ª ao 3º, o 3º copia de novo. Porque, né? Toalhinha de... porque aqui a gente não tem vestiário nada e para não atrapalhar... é uma escola pequena em termos de espaço. Então, para deixar ir ao banheiro e beber água vai fazer um estardalhaço. Então, eu não deixo muito. Então, eu peço a garrafa e a toalha para higiene pessoal e vou dando a nota de GRS que tem aqui que é a participação deles e responsabilidade. Então, no primeiro dia eu já coloco todas as minhas regras. Então, eles já sabem que... e cumpro, né? Porque se eu falasse e não cumprisse também não adianta.

M – E essas regras, esse seu modo de dar aula, essa divisão que você faz da aula de primeiro começar na sala e depois ir para a prática, mandar fazer relatório, você aprendeu onde e como?

PE-1 – Onde e como? Acho que fui pegando um pouquinho de cada das disciplinas da parte da pedagogia. Mas eu acho que foi na prática mesmo. Acho que não teve nenhum modelo para seguir. Nem na didática, nunca tive nada assim. Acho que foi na prática mesmo. Porque quando a gente começou aqui... aqui na escola a gente tem uma cultura de não... duas salas na quadra não dá, o espaço físico não é compatível, não vai sair nada. Então, a gente já revezava, quando um estava lá fora o outro estava aqui dentro e hoje em dia eu acredito que seja a melhor maneira de ser. Teorizado os conceitos e depois aplicar ali na prática com eles. Por exemplo, 8ª

série agora no comecinho era capoeira. Nada impede que eu faça uma parte de capoeira lá fora e lá na quadra faça uma atividade de um jogo que não tenha tanta sucessão, mas é sempre um conceito primeiro. Então, eu acho que eu não... porque eu nunca tive aula assim, na faculdade aula pronta desse jeito também acho que nunca vi nada do tipo. E eu sempre gostei... o meu trabalho de formatura foi com as três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal. Então, eu sempre tive essa ideia na minha cabeça de que uma aula tem que ter isso. Tem que ter conceito, tem que ter procedimento e tem que trabalhar a questão das atitudes com eles. então, eu acho que foi a maneira como eu organizei minha prática desde quando eu... porque eu comecei na escola aqui. Então, eu não tinha vicio de nenhum outro lugar. Acho que eu fui criando minha identidade aqui dentro com eles mesmo, com os alunos.

M – E você acredita que esse seu esquema de dar aula, esse seu modo, seja eficiente?

PE-1 – Eu acho que não 100%, porque eu não consigo atingir todos com relação à aprendizagem e participação, mas eu acho que quando você pergunta para eles... porque eu sempre faço uma autoavaliação ao final do ano... então, às vezes... eu gosto quando eu pego turma de 1º ano que veio de outra escola daí eles falam “nossa, Educação Física eu não fazia nada. Agora eu aprendi um monte de coisa”. Eu acho que nesse feedback eu sinto que alguma coisa ficou de bom. Então, todo final de ano eu faço um.. mesmo que não seja... mesmo a participação em grupo, trabalhando a socialização, alguma coisinha fica daquele ano para o aluno. Eu acho que é eficiente por causa disso, mas acho que 100% não. Difícil, né?

M – Por trás desse seu esquema de dar aula, esse seu modo, você procura se pautar em alguma abordagem de ensino especifica?

PE-1 – Não. Eu acho que assim... eu sempre falei assim “das abordagens eu acho que eu peguei tudo, misturei e fiz minha própria prática”. Porque tem hora que eu dou o material e ele constrói essas atividades, tem hora que é mais tradicionalista que a gente vai fazer uma coisa mais tradicional. A única que eu acho que eu não uso é a tecnicista, o gesto técnico do movimento eu acho que eu nunca trabalhei com eles. Acho que eu vou tudo através do jogo, da vivencia do jogo. Então, eu acho que tem hora que eu acho que eu sou mais crítico, na hora ali de levar pensar, tem hora que... eu acho que é uma mistura. Eu acho que não tem como ser radical e falar “é uma só”. Eu acho que não tem isso, não dá certo.

M – Você se julga uma professora experiente?

PE-1 – Experiente? Acho que eu estou criando talvez a experiência. Tem algumas situações que você ainda se vê... você não... por exemplo, frente ao novo embate da outra escola, sabe eu me sinto totalmente... eu sinto que eles não valorizam a disciplina, para eles é nada, e assim... eles não me desrespeitam, mas não levando a disciplina a sério eu acho um desrespeito comigo. Então, eles perguntam “quantos anos você tem?”, não sei se eles acham que eu sou uma pessoa novinha, que está começando agora, que... então nesse ponto, aqui eu já tenho uma cultura de saber, se experiência. Eu acho que eles respeitam essa questão de... vinculo com a escola, né? A gente vê que faz bem diferença quando você cria um vinculo com a escola.

Então, essa questão eles já sabem. É só olhar para eles que eles já sabem que alguma coisa que eles estão fazendo não está agradando e lá é totalmente diferente. Mas eu não me julgo experiente não. Me julgo aprendendo ainda.

M – O que você acha que falta você aprender ainda?

PE-1 – Ah, eu acho que conseguir atingir todos de uma maneira que eu saia e fale “ah, essa aula foi 100% boa”. Então, acho que falta um pouquinho ainda para conseguir... porque eu julgo meu trabalho com o feedback que eles me dão. Então, as vezes você da uma prova e você percebe “poxa, falei tanto disso. O que será que eu tenho que mudar para eles entenderem”. Então, aí você tem que ver “será que é o jeito que eu estou falando? Será que a maneira que eu estou abordando o tema?”. Então, cada aula, cada turma e cada ano é diferente do outro. As vezes você pega uma turma, no outro ano você vai dar a mesma matéria, porque o currículo não muda, e não atinge da mesma maneira. Às vezes você pega uma sala é super boa, a outra você deu aula do mesmo jeito e... e aí você fala “para essa sala eu preciso me reorganizar, porque alguma coisa tem que fazer”. Eu acho que é... eu acho que falta esse... eu acho que nunca... eu acho que experiente nunca vai estar pronto. Eu acho que o professor é isso. É nunca achar que está 100% pronto. Estar sempre aprendendo.

M – De que forma você construiu os seus saberes docentes?

PE-1 – Os meus saberes docentes? Que pergunta difícil. Eu estou sempre estudando. Então, agora eu estou fazendo Pedagogia. Estou fazendo na U o semipresencial, de segunda e quinta, três anos e meio. Nas discussões com os pares, com as pessoas ali do meio você vê que a dificuldade não é só sua, que todo mundo tem aquele anseio que você também tem. Eu acho que... eu fiz pós depois que tinha gente mais velha, gente mais nova que também você vai aprendendo com isso. Eu acho que esse ponto de não parar de estudar. Eu acho que você vai criando seus saberes ali. Eu gosto muito de interagir com eles. Com relação a mídia, trazer os temas com eles. então, eu acho que a gente vai formando esses saberes ali. Então, eu acho que estudar é importante sempre. Se o professor parar de estudar eu acho que ele não consegue acompanhar a evolução.

M – E como é que esta sendo para você... porque você fez primeiro uma graduação que, querendo ou não, é licenciatura plena que é voltada para escola e você chegou aqui sem nenhuma experiência profissional e teve que aprender esse seu modo de dar aula e agora você fazer uma outra graduação, mas já tendo essa experiência. O que muda para você?

PE-1 – Ah, muda porque, querendo ou não, na primeira graduação você acaba sendo muito idealista. Você acha que tudo aquilo que está sendo falado um dia vai dar certo e não vai. Então, na segunda graduação você já tem mais o pé no chão, você já sabe o que é possível, o que não é possível ali e você está na prática. Para mim... que nem eu não senti muita diferença, porque o que a gente vê muito na Pedagogia agora? Essa questão tanto do construtivismo quanto a questão de o professor não ser o detentor do saber, de não dar nada pronto, o aluno vai junto com a evolução da aula. Desde a minha graduação já era um pouco assim. Agora, para alguns lá que são muito mais velhos isso é totalmente novo. Porque o professor era

o topo de tudo e as vezes eu escuto umas falas deles, mas para mim isso já é comum. Então, eu me formei em 2005, para 2012 é um tempinho? É, mas não mudou tanto. Então, às vezes você escuta umas coisas que eles falam que para eles é totalmente novidade. Eu acho que para eles é mais significativo ainda essa reorganização da Educação. Para mim é bom, porque eu continuo vendo aquilo que eu faço realmente. Das três dimensões do conteúdo se fala muito na Pedagogia e meu TCC foi meio disso. Então, acho que deu uma ajudinha ali para.. mas eu acho que para somar mais aos conhecimentos. A segunda faculdade veio para isso.

M – Então, você disse que os seus saberes você está construindo ainda nessa segunda graduação. E que tipo de saber você mais utiliza na sua aula?

PE-1 – Que tipo de saber? E agora. Não sei te responder que tipo de saber. Ah, eu acho que desde que veio o currículo em si... o currículo ele, eu já usava um pouquinho, mas ele usa a questão do “se movimentar”. Então, a questão da experiência, o saber da vivência, o saber da socialização. Não o saber assim de cobrar, conceito, alguma coisa assim. Acho que o saber mais construído com eles. Acho que é isso.

M – O que torna você uma boa professora de Educação Física?

PE-1 – Tem hora que nem eu sei se eu sou uma boa professora de Educação Física (risos).

M – Para você o que é ser um bom professor de Educação Física?

PE-1 – É o que eu tento ser (risos).

M – Então, o que você tenta ser?

PE-1 – É o que eu tento ser nessa relação de trazer sempre alguma coisa para o aluno, trabalhando o conhecimento sempre ali. Eu me sinto mais realizada como professor quando eu consigo a participação de todos. Acho que um bom professor para mim é aquele que consegue que seu aluno... não aquele que adora jogar que qualquer coisa que você proponha ele vai fazer, mas aquele que não gosta muito, que vai estar lá e vai fazer porque é uma atividade que está incluída. Então, assim, a maneira que eu proponho, a mudança de regra para não expor a criança... porque a criança tem medo de se expor e darem risada dela, por isso que às vezes ela deixa de fazer. Acho que essa relação assim do... quando eu me sinto uma professora é quando eu consigo a participação de grande parte dos meus alunos. Acho que é isso. Eu tento ser uma boa professora. Eu tento estar me reciclando o tempo todo.

M – Você já me falou um pouquinho sobre isso, mas gostaria que você me falasse mais. Você procura se especializar? Quais são as especializações que você já fez?

PE-1 – Então, todos os cursos que a Diretoria de Ensino propõe (agora está dando o curso do SESC de Piracicaba, já tivemos seis encontros) sempre estou solicita a fazer. Então, fui para Piracicaba, fiz o curso que o tema era de circo. Cursos de sábado que ela tem para propor eu faço, porque eu acho importante me atualizar. Eu acho que atualização eu tento fazer e também sempre estar vendo as coisas da

mídia. Acho que isso aproxima você do aluno. Às vezes um fato, um jogo ou alguma coisa assim eu sempre trago para a sala. Acho que isso aproxima essa relação com o aluno também. Acho que você fica mais perto deles.

M – Qual o seu projeto de vida?

PE-1 – Projeto de vida? O meu projeto de vida não é continuar no Estado para sempre (risos). Eu não sei se o meu projeto de vida profissional, não sei se eu... porque a gente vê tanta coisa na Educação que te tira o brio de continuar que você fala assim “ai, não sei se é isso que eu quero”, mas não sei se continuar na sala de aula. Eu faço Pedagogia porque eu quero, realmente, gestão. Mas não gestão de sala. Eu acho que gestão de... não sei se prefeitura ou uma outra coisa assim, mas eu acho muito difícil, hoje em dia, gerir o Estado, o sistema que a gente está inserido. A gente não tem o que fazer. eu penso em gestão sim mais para frente. Criar mais autoridade dessas coisas assim, de lidar com as situações. Agora, sala de aula até os 50 anos acho que não vai rolar (risos).

M – Na sua opinião, você acha que a formação de professores de Educação Física, a formação de professores de um modo geral, ela está se profissionalizando?

PE-1 – Ai, eu acho que depende tanto do lugar onde você é formado. Porque assim, eu vejo meu marido, ele fez faculdade em Rio Claro particular de Educação Física, a base que ele tem (ele fez licenciatura) é zero. Obvio que ele foi vendo a minha prática, foi vendo e foi buscando estágio, mas se fosse só sair e falar que ele... o jeito que as aulas são ministradas, eu acho que não está se profissionalizando não. Eu acho que está perdendo mais ainda a qualidade. É tudo muito fragmentado, nada tem relação com nada. Mesmo o estágio, que querendo ou não é chatíssimo do jeito que eu fiz estágio, mas o jeito que ele fez o estágio não valeu de nada. Do jeito que eu vejo os meus estagiários aqui das faculdades particulares.. pô, para vir aqui olhar o meu serviço e criticar no relatório não precisa fazer estágio. Quero ver ele na sala com os 30 e poucos ali, como é que ele vai lidar com aquilo, mas eles nunca propõe uma atividade. Queria ver como é que vai chegar na frente de uma sala de aula e vai se virar. Como? Então, eu acho que não está se profissionalizando. Eu acho que está perdendo a qualidade nesse sentido. Principalmente com o aumento das particulares. Eu não sei como é que estão as publicas hoje em dia. Não sei te dizer se caiu, se aumentou. Eu acho que a regência é importante, mas, pelo menos, nas particulares de Rio Claro eu não vejo regência. No meu ponto de vista, quando eu pego as coisas que eles... eu acho que não tem relação nenhuma para o professor poder atuar, mas eu sei que vai do aluno. Eu sei que o aluno tem que procurar que o conhecimento não vem pronto, mas eu acho ele muito fragmentado. E aí eles entram muito novos e eles não têm a mínima visão. Então, eu acho que não está se profissionalizando. Não sei em outras faculdade, mas na Educação Física eu acho que é um pouquinho assim. Acho que falta um pouquinho dessa ligação entra... dessa cobrança.

M – E como é que é... eu fiquei pensando depois você falou como eram as suas aulas de Educação Física. Como era a sua participação nessas aulas?

PE-1 – Então, como eu nunca gostei de jogar e não tinham propostas diferentes eu fazia a parte da ginastica que era o que ela propunha para as meninas, mas jogo,

brincadeiras... que nem hoje eu dou jogos, rouba bandeira, queimada, coisas assim de brincar não tinha. Então, se e propunham “ah, vamos jogar bola?” eu não ia, porque eu não gosto. Mas a parte da ginastica, quando tinha assim... não tinha muito, mas quando tinha alguma coisa de teatro e dança que ela colocava eu sempre gostei de fazer, porque esse era mais o meu perfil. Mas se falasse assim “ah, vamos armar a rede para jogar vôlei” já não gostava muito, então eu não ia fazer. A minha participação nesse ponto era assim, mas também não tinha aula diferente. Minha participação era de acordo com o que era dado e eram poucas as opções. Ou você sentava lá... tinha dia que a ginastica durava meia hora de duas aulas o resto era não fazer nada, porque eu ia jogar junto com eles? As meninas também não jogavam. Agora, no fundamental já era um pouquinho diferente. Tinha queimada, a gente fazia. Um pular corda, umas brincadeiras mais assim que ela dava, mas também tradicional. Nunca levou assim uma brincadeira para gente fazer, um joguinho.

M – E uma ultima pergunta. Se for preciso, eu posso vir aqui observar algumas aulas suas?

PE-1 – Sim, pode vir.

M – Muito obrigada pela sua atenção e pela sua disponibilidade.

PE-1 – Eu espero ter ajudado. Se você precisar é só você voltar.

ENTREVISTA PE-2

M – As perguntas são com relação ao questionário que você já respondeu. Lá a gente perguntava sobre o professor experiente. Você se julga um professor experiente?

PE-2 – Eu acho que eu estou adquirindo muita experiência ainda. Pelo que eu vejo, desde o meu início, depois da formação, já entrando no trabalho na escola eu tinha muita coisa a aprender. Eu aprendi bastante, essa experiência está facilitando bastante agora, mas eu estou vendo que tem coisa que eu estou aprendendo, não tá parando não [risos]. Estou inovando, tem coisas novas, dá pra fazer mais coisas e também aquela coisa de estar sendo mais facilitado para mim no trabalho, fico mais seguro, não fico tão perdido. Tenho certa experiência, mas tem muita coisa que eu vejo que dá para melhorar ainda. Ser a pessoa experiente ainda não.

M – La no questionário você descreveu uma aula de beisebol. Onde você adquiriu esse modo de dar aula, esse esquema de dar aula?

PE-2 – Bom, o tema beisebol já tem o conteúdo no próprio Currículo do Estado em que tem ali uma sugestão do beisebol, então eu parti dessa ideia. Daí tem toda uma metodologia para como começar e ir seguindo. Tive aquilo como base, não que eu segui aquilo 100%, fui colocando o meu jeito também. Então, parti da ideia do conteúdo que tinha, que é nos passado como sugestão pelo Currículo do Estado. Usei muitas ideias de lá, mas eu também coloco do meu jeito, que eu acho que fica interessante para turma.

M – E esse seu jeito você adquiriu onde?

PE-2 – Ah, é mesmo na observação da própria turma. Às vezes de um jeito com uma turma da certo, às vezes sendo direto, às vezes colocando mais brincadeiras para depois seguir inteirando o conteúdo específico. Então, é do dia a dia que eu vejo. Às vezes o conteúdo me mostra no caderninho bem detalhado, mas parte bem do básico, coisas que os alunos já têm conhecimento então já dá para eu ir adiantando algumas coisas, dá para ir mais direto no conteúdo meu que tem que ser passado, no caso o beisebol. Aí, então de acordo com o que eu vejo que o aluno já conhece já dá para ir avançando e chegar no objetivo final que é o jogo do beisebol. Aí, pouco a pouco eu vou colocando a experimentação do jogo ou como se fosse um treinamento ou um tipo de brincadeira que utiliza a mesma habilidade. Então, é esse contato que se tem no dia a dia com os alunos.

M – E você julga que esse esquema que você utiliza é eficiente?

PE-2 – Às vezes da certo, às vezes não dá [risos]. A gente vai experimentando e assim vai aprendendo. Então, eu vejo que os alunos têm aprendido sim. Às vezes se você é muito metódico e fica meio chato para o aluno. Então, eu tento fazer de um jeito mais... Às vezes até menos prolongado. Às vezes tem que encurtar, porque o aluno passa a ver como uma coisa meio “mesma coisa, mesma coisa meio chato e tal”, mas do jeito que eu tento fazer é seguindo o andamento da própria turma. Mas, tem que ter a cobrança, ver se ele aprendeu mesmo. Às vezes a gente fica fazendo

as coisas e vai ver a parte teórica depois e muitos ainda ficam perdidos. Então, eu realmente vejo que às vezes é necessário também tá forçando um pouquinho, às vezes sendo chato ou mudando um pouquinho meu jeito pra envolver mais. Mas, vou seguindo de acordo com o que dá, porque se não a aula acaba dispersando muito. Ou eu uso assim do meu jeito e vai indo... Muito metódico também para eles fica meio chato, dispersa muito, aí que não vai mesmo.

M – E por trás desse seu esquema de aula você se apoia em alguma abordagem de ensino específica?

PE-2 – Então, aí eu procuro vê bastante assim de, é... fazer com que o aluno faça. Não dar tudo mastigadinho, tudo certinho. Eu dou ali às vezes a vivência, mas que o aluno também tenha aquela ação de modificar alguma coisa, de colocar do jeito dele e a partir daí a gente vê o que é certo e o que é errado. Então, é um jeito meio que, é... se eu posso pensar numa abordagem, como é que era o nome... partir do aluno e o aluno criar e também partindo da vivencia dele. Tem muita coisa que o próprio aluno contribui bastante com a própria vivencia que ele já tem. Por exemplo, sei lá, o beisebol, ele já brinca bastante de taco ou a capoeira, alguns já praticaram então contribui bastante pra turma, da andamento, ajuda. Então, não é aquela coisa de jogar sempre a informação pra ele. Tentar tirar dele, daquilo que a gente passa para eles, se ele consegue refazer ou recriar para ver se realmente aprendeu alguma coisa. Porque, aí a gente vê quando aprendeu se ele consegue fazer, refazer aquilo e, de repente, até, aí é uma coisa a mais, a partir daí ele criar alguma coisa. Então, a gente vê... Ainda mais agora com esse programa do ensino integral, a gente bate muito em cima disso: de um aluno bem autônomo, competente, solidário. Então, a gente bate muito em cima disso. Esse ano eu estou até trabalhando bem mais em cima disso mesmo, dar bastante autonomia para o aluno, mas eu dou as informações e quero que esse aluno trabalhe essas informações. Então, tem que ser bastante autônomo e ter uma competência para estar fazendo. Então esse sistema do ensino integral bate muito nisso, nesses três pontos: ter autonomia, ser solidário e ser competente. Tem que ser formado dessa forma.

M – E como você acredita que você construiu os seus saberes docentes?

PE-2 – A base é na formação mesmo. Tem toda a formação e eu parto dali, aí eu vou de acordo com o que eu tenho da realidade, de repente, até mesmo turmas do mesmo ano que vão ter jeitos diferentes de lidar. Em uma turma da para fazer de tal jeito, em outra turma tem que ser mais rigoroso se não dispersa muito, outra turma da para inventar mais coisa. Então, é com o tempo, é essa experiência que me dá segurança de estar modificando na hora, essa criatividade na hora, de repente, eu já me programando, já planejando também que eu já conheço a turma então me planejo de como vai ser. Com uma turma tem que ser mais direto, com outra turma eu posso dar mais liberdade, eu consigo passar aquilo que eu preciso e dar liberdade para o aluno também estar fazendo mais coisa. Mas, tem turma que se eu não conseguir forçar, eu não consigo passar nada, se for deixar eles fazerem não fazem, querem fazer outra coisa. Eu parto da base do que tive bastante na formação e agora com o tempo na experiência vai mudando alguma coisa ou outra, mas eu tento sempre voltar naquilo que eu tive na formação e tem uma base teórica que eu tento me basear também.

M – Você conseguiria dizer para mim qual o tipo de saber que você mais se utiliza na sua aula?

PE-2 – Saber. Eu procuro bastante a questão do fazer e realmente tentar fazer do aluno conviver com aquilo. Fazer e o que ele vai fazer com aquilo. Ele vai praticar e como é que ele vai conviver com aquilo e se transformar numa pessoa autônoma, competente. Toda aula fica em cima da questão do aprender. Como é que você faz para o aluno aprender. O jeito que você faz para o aluno aprender. A gente pede para fazer “faz, faz, faz”, mas será que o aluno está aprendendo? Então, tem que sempre estar reavaliando o próprio aluno para ver se ele aprendeu ou mudando sei jeito, observar se ele está aprendendo e se ele faz uso daquilo que aprendeu. Se consegue raciocinar, ter uma lógica daquilo que acabou aprendendo, se usa aquilo.

M – Se fosse possível eu poderia assistir a uma aula sua?

PE-2 – Claro.

M – É uma outra pergunta, que foge um pouco daquilo que a gente estava colocando. Se você acredita que a Educação Física e a formação de professores está caminhando para uma profissionalização? Está se profissionalizando?

PE-2 – Como assim?

M – Se tornando uma profissão, se ela tem caminhado realmente para se firmar como profissão?

PE-2 – É necessário. Na educação, se você for ver, se for falar em questão política, está se perdendo bastante professores. Está se perdendo pela política. Não estão se sentindo motivados, atraídos para a profissão. Aí, envolve outras questões: muita violência, a política dificulta, o salário, mas a gente sempre vê mudança. Muitas vezes você vê mudança, mudança, mas nunca se firma. Quando se firma de um jeito, tem que mudar de novo. Tem políticas que mudam direto. Então, na educação direto tem se mudado. Por exemplo, agora aqui esta no ensino integral, nesse novo esquema, sistema de ensino integral. Agora, mudou para um jeito que a gente vê futuro nisso, mas se vai permanecer eu não sei.

M – O caderno do Estado que vocês usam é o mesmo das outras escolas a única diferença é que é período integral?

PE-2 – As aulas em si, os conteúdos são os mesmos. Eles têm algumas aulas a mais, aqui no caso tem a aula de orientação de estudo, a questão de como o aluno deve estudar; tem a questão do projeto de vida, para o ensino fundamental seria dar continuidade aos estudos, aí quando chega lá no ensino médio é realmente pensar “e depois que sair da escola, como é que vai ser o seu projeto de vida? Qual seria sua profissão?”. Então, a questão do projeto de vida é se conhecer primeiro para ter um objetivo, mas a gente sempre vai estar com o objetivo de dar continuidade aos estudos para chegar ao ensino médio para que lá já esteja mais firmado esse projeto de vida dele; tem as disciplinas eletivas que eles dão a ideia. Eles fazem tipo uma enquete: qual o conteúdo que vocês gostariam de trabalhar e estudar? Com base nisso a gente monta as eletivas. São varias e aí os alunos escolhem quais eles

querem fazer; protagonismo também tem uma aula de protagonismo. O que seria o protagonismo? O aluno estar fazendo as coisas, a iniciativa é do aluno. Então, ele cria um clube. Esse clube ele trabalha com os alunos de qualquer série, é livre. Por exemplo, criou um clube de teatro. Os alunos que quiserem participar se juntam ali e eles vão estar se reunindo, montando algumas atividades de teatro. Então, parte do aluno, não vai ter o professor. O professor vai estar lá ajudando, mas é o aluno que dá a ideia é ele quem monta, é ele quem busca os parceiros e quem quiser vai se juntando ali. Então, aqui fica bastante essa coisa do aluno, buscar do aluno mesmo. Essa ação do aluno. Então, até em minhas aulas eu tenho realmente colocado isso, não ficar só a aula muito em função do professor. O professor tá buscando o aluno. Na realidade fornecendo a informação para o aluno fazendo esse aluno usar essas informações.

M – Legal, muito obrigada. Obrigada mesmo e espero que dê tudo certo. Acho que essa proposta vinga e for colocada para as outras escolas vai dar certo.

PE-2 – De nada.

PARTE II

M – Eu poderia fazer a você mais algumas perguntas, pois quando eu estava transcrevendo a sua entrevista apareceram algumas outras questões. Você disse que a sua escolha profissional se deu porque você era atleta e porque você gostava de esportes. Que esporte você praticava quando você era atleta?

PE-2 – Vôlei.

M – Chegou a ser federado?

PE-2 – Não. Eu treinava num clube. Participava dos campeonatos, por dois ou três anos. Até os 15, 16 anos eu estava jogando.

M – E você disse que sua escolha foi por você ser atleta profissional e por gostar de esportes. E hoje, o que faz você permanecer na Educação Física Escolar?

PE-2 – Ah, para mim é por eu me sentir bem. É uma coisa que eu sei fazer e tal. Estou vendo que eu me adaptei bem. Estou vendo que eu estou... por estar efetivo num cargo que me dá segurança. Já cheguei a procurar outras assim por questão salarial, por não ter tanto stress, mas continuo por ser efetivo, ter essa segurança e ver que eu me sinto bem fazendo o que eu tenho que fazer. Estou sabendo fazer.

M – Para você o que é se adaptar bem a escola?

PE-2 – Estar realmente atingindo os objetivos que se tem para escola e ver que comigo mesmo, realmente, estar se sentindo bem daquele trabalho que está fazendo. Não fazer de qualquer jeito, deixar sempre alguma coisa faltando. Então, sempre falta alguma coisa, mas sempre estar buscando alguma coisa. Estar inovando. Eu consigo buscar novos jeitos, me adaptar, método de ensino ou me interesse por estar me atualizando. Então, estar seguindo de acordo com cada

escola. Às vezes a gente vê diferença entre a metodologia de uma escola e outra. Se adaptar nisso e realmente estar gostando de fazer.

M – Sobre ser um professor experiente você colocou assim “pelo que eu vejo, desde o meu início, depois da formação, já entrando no trabalho na escola eu tinha muita coisa a aprender”, que tipo de coisa você aprendeu quando entrou no trabalho?

PE-2 – Ah, no trabalho tem aquela parte burocrática, de seguir ali toda a... registros, atividades, é... na questão das reuniões o que ser abordado, vendo o aluno, podendo avaliar o aluno. Então, a gente pega detalhes, conversamos com os outros professores para ver a relação que se tem com um mesmo aluno com diferentes professores. Às vezes ele se dá bem com um, às vezes na outra disciplina não. Então, são coisas do dia a dia, toda essa parte burocrática e partindo de inovar na metodologia também: como eu vou avaliar melhor? Como eu posso estar observando melhor os alunos? Se estão aprendendo? Então, essas coisas eu busco estar aprendendo mais.

M – Você disse que tem coisas que você ainda está aprendendo. O que você acredita que você ainda esteja aprendendo?

PE-2 – Bom, parte-se de um currículo.. às vezes... assim, na minha formação eu tive capoeira, eu fiz lá nas eletivas a capoeira. Então, eu consigo aqui estar passando alguma coisa com base naquilo sobre a capoeira. Tem aqui o conteúdo com base no caratê. É uma coisa que eu não fiz. Então eu tenho que buscar para aprender. Então, a Educação Física tem muito conteúdo, muitas modalidades de esporte. Então, eu tenho que aprender algumas coisas que eu não tinha vivencia antes. Tem coisas aí que eu estou aprendendo bastante e umas coisas de aprender realmente a observar melhor, avaliar melhor o aluno, como envolver melhor o aluno, a metodologia de um jeito, buscar sempre novas atividades (uma brincadeira nova ou uma atividade nova que eu vou estar relacionando com o conteúdo) para buscar mais a atenção do aluno.

M – Você disse que você procura envolver o aluno. De que forma você procura envolver os seus alunos na aula?

PE-2 – Então, com que o aluno sempre chega na aula de Educação Física é aquela coisa, né? Bola, futebol... Aqui é futebol e tênis de mesa. Então, eu vou passar um conteúdo diferente que nem capoeira, beisebol, entrar com o vôlei. Então, tem que estar contextualizando toda a parte destes conteúdos, mostrando a importância que tem, pouco a pouco mostrando a importância daquilo que aprende. Às vezes, eles não tiveram contato. Então, para eles é coisa nova. Então, coisa nova eles preferem ficar no básico futebol, tênis de mesa que é o que eles gostam. Então, desenvolver assim... se interessar por aquele tema. Às vezes, eu coloco alguns vídeos mostrando como que é uma competição. Às vezes, eles se surpreendem com alguns movimentos, uma coisa assim interessante. E isso eu vou colocando para eles realmente se envolverem com o tema e deixar de lado aquele só fazer futebol ou tênis de mesa, que é aquele bem tradicional que eles gostam bastante e em outras modalidades também. Então, despertar neles a curiosidade dos temas.

M – Com relação ainda a ser um professor experiente você colocou “Estou inovando, tem coisas novas”. Para você o que é inovar em Educação Física escolar?

PE-2 – É realmente buscar na questão de ele estar aprendendo não só a fazer a prática, não ficar só no procedimental (ah, vamos fazer aula de vôlei. Então ficar só na questão do vôlei, da prática, da habilidade), mas na questão de aprender o seu contexto também, estar buscando a informação até em outras áreas. Então, é uma coisa que eu estou querendo bastante é realmente ele não só ver aquilo na área da Educação Física, em outras áreas também é interessante estar buscando ter essa interdisciplinaridade que é uma coisa que é bem difícil estar relacionando. Então, pouco a pouco eu vou pegando alguma coisa ou outra, faço eles buscarem em outras áreas alguma informação a mais. Então, é ampliar a possibilidade deste conteúdo. Tem ali o que o currículo me manda como sugestão para estar fazendo, tem as atividades, e eu sempre busco acrescentar mais coisas para enriquecer o conteúdo. Então, é despertar a questão do estudo também. A Educação Física é uma coisa que eles gostam bastante. Se é uma coisa que eles gostam bastante, porque com base nisso não criar o gosto pelo estudo? Estudar é uma questão de estar fazendo uma leitura, coisa assim. Então, envolver realmente no conteúdo, conhecer um pouco mais sobre o conteúdo, buscar realmente que ele procure as informações. Estude mesmo, não só o fazer, fazer, aquela parte procedimental é buscar também essas informações de conteúdo, buscar em outras áreas, enriquecer isso daí.

M – E você colocou ainda nessa parte que o seguinte: “também aquela coisa de estar sendo mais facilitado para mim no trabalho, fico mais seguro, não fico tão perdido”. Para você o que é estar seguro?

PE-2 – Bom, por exemplo, se eu pego um conteúdo no começo assim eu tenho que estudar bastante para não chegar na sala de aula estar meio... falando besteira ou de repente... tem muitas coisas, por exemplo, na Educação Física... vou passar um conteúdo: o futebol ou capoeira os alunos já tem um conhecimento que eles já trazem. Ele já praticou futebol, já praticou alguma coisa da capoeira, tem um conhecimento. Então, eu tenho que estudar estes conteúdos para ver o que eu vou falar, ensinar para eles, depois o que eu vou cobrar deles. Então, com o tempo... por isso como eu já estudei um ano no ano seguinte eu já tenho aquela segurança, já estudei, já sei o que é ou acrescento mais coisa. Então, já tenho na minha cabeça. Antes estava tudo lá metodicamente colocando: procedimento, “ah, nesses 10 minutos o que eu vou fazer, a parte que eu vou falar sobre o conteúdo”. Então, já tenho alguma coisa na minha cabeça, já sei o que é lembrando dos anos anteriores. Então, eu posso estar reforçando ou acrescentando mais coisa para estar passando para eles. então, eu me sinto mais seguro de passar esse conteúdo por saber e estudar esses temas e estar buscando até enriquecer para fixar melhor para eles.

M – Na pergunta sobre se você acredita que seu esquema de aula seja eficiente você colocou que você tenta fazer com que o aluno aprenda, vai seguindo o andamento da turma, “mas que tem que ter cobrança, ver se ele aprendeu”. De que forma você procura cobrar seus alunos para ver se eles aprenderam? Que cobrança é essa?

PE-2 – Então, eu sempre inicio as aulas dando uma explicação... eu começo sempre em sala de aula para dar a explicação de um movimento, de uma técnica do movimento, passo na lousa certinho para não ter aquele perigo de machucar. Por exemplo, agora eu fiz arremesso de peso, eu colocava o peso ali, uma bolinha de meia com areia... então, tinha a questão do movimento certinho para não machucar, fazer de forma correta, evitar alguns erros. Então, eu coloco lá, partindo de uma bolinha mais leve, fazendo o movimento, depois praticando realmente aquele movimento o que eu ensinei para eles. Eu cobro eles na base, na forma correta, no caso para não machucar. Então, ou é um movimento que eu deixo eles fazerem, aí eu coloco numa aula como se fosse uma competição... só a coisa da competição, organizar ali. Eles estarem se organizando para montar e eles estarem fazendo a atividade como uma competição. Se é numa aula com vôlei, fazer a prática, ver se estão fazendo certinho o movimento, cobrar a questão do envolvimento deles, a questão de como é o esquema de jogo (tem a tática, o rodízio, a pontuação). Então, eu deixo eles fazendo para ver se eles colocam em prática, de acordo com tudo aquilo que eles aprenderam e tem a prova escrita também. Uma prova escrita que envolva o que eles estão fazendo. A prova escrita não seria assim aquela coisa de decorar, não é decorar. Eu digo para eles qual é o contexto. É uma questão que faça ele pensar realmente naquela prática para ele estar respondendo. Não é uma questão “ah, quanto pesa uma bola? Quanto mede ‘não sei o que’”, não é aquela decorar “qual é a regra...”, pensar mais na questão, mas que envolva realmente a reflexão daquilo “como era tal coisa? Como se faz isso? Qual o melhor jeito? Qual seria a tática?” Então, é fazê-lo pensar realmente. Então, eu cobro em cima disso. Não é cobrar em decorar ou fazer de qualquer jeito. Então, cobrar do jeito que eu estava mostrando, ver se prestou atenção, se estava atento e se está fazendo certo.

M – Aqui na parte da construção dos saberes você colocou que seus saberes foram construídos a partir da formação, da experiência e de uma base teórica. Que base teórica seria essa?

PE-2 – Então, eu tenho sempre estudado daquilo que tive na formação eu busquei estar revendo aquilo dos métodos de ensino alguma coisa, buscando ali como envolver o aluno. Então, buscava ler alguma coisa ou ver alguma coisa. Durante esse período de trabalho tinha muitas avaliações... o professor é avaliado. Têm as avaliações, a gente participava de concursos (têm esses novos concursos). Então, eu buscava ler algumas coisas que eu achava interessante, coisa que cobrava na prova e coisa que eu achava interessante eu continuava lendo. Retomar alguma coisa da faculdade ou coisas novas. É questão muito mais de metodologia de, por exemplo, leitura do coletivo de autores que eu estava revendo, bastante coisa sobre avaliação que é um tema bastante cobrado nos concursos, nas provas. Então, base realmente que se tem dos estudos sobre avaliação, metodologia, não só na Educação Física, mas na Educação assim em geral. Então tinham coisas que eram especificidades da Educação Física – metodologia, e outra questão de avaliação em geral. Então, eu buscava alguns autores, alguns textos, algumas coisas que aproveitando este estudo que eu tinha com os concursos, avaliação do professor (tem a avaliação de mérito, né?) e tem algumas coisas que eu acabo vendo durante as reuniões aqui, ATPCs. Então, passa bastante coisa para gente sobre isso. Metodologia, avaliação de como estar fazendo, de como observar o aluno. Então, são coisas que eu estou sempre tendo contato e que eu busco nestas bases tentando aplicar. Mudar alguma coisa e ir aplicando no dia a dia.

M – E você colocou também que com uma turma você tem que ser mais direto e com outra turma você pode dar mais liberdade. O que seria ser mais direto com a turma?

PE-2 – Então, quando tem uma turma que você tem mais liberdade é aquela turma que realmente é uma turma boa: é responsável; é atenta quando eu estou ali passando alguma coisa, uma explicação; passo a atividade estão todos lá fazendo, nas dúvidas fico lá ajudando. Então, da para caminhar mais rápido com a coisa e tal. Fazer a atividade, a aula melhor. Quando eu tenho que ser direto é com aquela turma meio já mais com algumas dificuldades como indisciplina, às vezes é difícil até falar, falam quando o professor está falando. Então tem que ser meio que direto para não perder o foco ali. Se em uma turma eu posso até estar passando a explicação, já termino, dou um tempinho para eles estarem fazendo a atividade. Eles mesmos têm a iniciativa de estarem fazendo, buscando a informação. Então eu deixo eles fazendo, passo a correção, passo olhando para ver se está tudo certo. Agora tem turma que tem que ficar cobrando eles. Passo a explicação, passo a atividade que tem que fazer e eles dispersam, não fazem. Então, tem que ser meio que direto com eles “é assim, assim e assim”, “primeiro vamos fazer isso”, “o que que é isso?”, às vezes tem que fazer junto, às vezes dar só um tempinho e depois cobrar se eles já fizeram. Às vezes tem que ser mais rígido e com outro turma posso até ser mais com alguma liberdade. Então, até no andar da aula a gente percebe. Então, tem turma que eu consigo falar e eles fazem. Vejo que na hora que eles estão fazendo eles buscam a informação e colocam o que realmente viram na aula, aprenderam. Agora tem turma que tem que ser mais rígido, tem que controlar melhor e até na hora ficar cobrando para ele estar fazendo. Não que vou estar lá ajudando, dando resposta, mas cobrar para ele estar fazendo, buscar ali. Retomar as aulas anteriores e estar cobrando deles e aí a coisa demora mais em relação à outra turma. Então tem que ser meio que direto, não pode dar muita liberdade se não fazem.

M – o que torna você um bom professor de Educação Física?

PE-2 – Olha, é ver realmente se o aluno ficou interessado e se ele aprendeu mesmo. Tem que estar avaliando ele. Reavaliando, vendo o que deu certo ou não deu certo, porque ele não estudou ou porque não fez alguma coisa que eu deixei de passar que ele não tinha como entender também. então, se ele entendeu ali, se eu vejo que ele compreendeu, está fazendo de acordo eu vejo que deu certo, que eu consegui alguma coisa (risos). Então, ser um bom professor é estar cumprindo com as metas e objetivos e ver se eles realmente estão aprendendo, dando conta do conteúdo e se esse conteúdo foi aprendido por eles mesmos. Então, eu vejo assim sendo um bom professor e tento também estar me relacionando bem com os alunos. Eles já naturalmente gostam de Educação Física. Às vezes o meu jeito de cobrar, às vezes eles não vão gostar, mas eu tento cobrar e mesmo assim mostrar para eles que é interessante para fazer eles gostarem. Então, cobrança tanto na parte de conteúdo e de ele estar motivado, de ele estar ali na aula.

M – você procura se especializar?

PE-2 – Eu procurei algumas coisas, mas a questão foi de tempo mesmo. De ficar direto... acho que eu pequei um pouquinho mais nisso realmente de se especializar,

buscar alguma coisa. Tem coisa que eu faço quando é em horário comum as aulas, em reuniões, em período que dá para fazer aqui. Então, às vezes eu procuro fazer. Eu andei fazendo cursos que a Secretaria de Educação oferece. Eu tenho feito, mas aquela que é via internet, à distância, que dá para fazer. agora, participar de uma pós, uma especialização aí já não foi ainda, por questão de tempo mesmo. Acho que cobrar muito tempo, aí acabo não fazendo, as o que dá para fazer eu tento fazer.

M – E esses cursos que você tem feito, que seja à distância, que seja pelos horários de ATPC, você acredita que tem contribuído para a sua prática em sala de aula?

PE-2 – Tem. Tem um a distância que eu fiz, que na verdade foi complementação do concurso (tem que ter o curso preparatório para quem vai ingressar), que na verdade era tudo coisa que eu já sabia que era envolvia o currículo do estado, mas achei interessante porque deu uma revisada boa. Às vezes a gente tem tudo aqui na cabeça e às vezes na prática acaba não aplicando uma coisa ou outra, deixa de lado, acaba esquecendo. Uma forma de fazer uma revisão boa daquilo e coloquei em prática alguma coisa que achei interessante. Tinha algumas atividades, alguns conceitos ou... às vezes deixava meio que de lado. Então, retomar aquilo para ver que aquilo realmente dá para aproveitar melhor. Fiz um outro curso que era Internet Segura. Então, não tinha nada a ver com a Educação Física, mas envolvia a Educação. Fala sobre a internet e passar para o aluno a questão de como pesquisar, cobrar dele a pesquisa. Atualmente já dá para estar cobrando dos alunos está questão de pesquisar na internet, como pesquisar. Atualmente quase todo mundo já tem a internet em casa também e aqui na escola também tem o laboratório de informática que dá para eles estarem usando. Então são coisas que eu fiz e que deu sim para colocar em prática.

M – Qual é o seu projeto de vida?

PE-2 – Ainda estar continuando na escola e buscar estar avançando no plano de carreira. Conseguir as evoluções e tal. Por enquanto me mantendo aqui na escola.

M – Porque você escolheu vir trabalhar em uma escola de período integral?

PE-2 – Bom, no caso aqui do Carolina era uma escola de tempo integral, mas só que nos moldes antigos. Esse é um sistema novo, modelo novo. Aqui teve opção: ou acabava saindo para outra escola ou fechava a escola ou se tornava integral, porque se continuasse do jeito que estava ia perder muita clientela. Porque tem outras escolas aqui que já suporta uns... então, estava perdendo muita clientela. então, a opção era estar mudando para integral, nesse novo modelo com novos investimentos para estar atraindo e teve uma atração também deste ensino integral, né? De questão de salário, por ter uma estrutura boa (porque estão reformando tudo, então está com uma estrutura boa o que facilita o trabalho) e ver realmente que este projeto, este modelo, tem dado certo e participar deste projeto para dar certo. Então, para estar no ensino integral eu vejo que... tanto a questão de salario e sabendo que esse modelo já deu certo no que está se implantando e participar, ver que vai dar certo e estar satisfeito nesse modelo. Então, a gente fica meio animado, porque em outros lugares deu certo. Vamos ver se vai dar certo aqui. Querer participar desse modelo que dá certo é gratificante também.

ENTREVISTA PE-12

M – As perguntas são com relação ao questionário que você respondeu. No questionário você colocou que a sua escolha pela Educação Física se deu pela proximidade e apreciação com os esportes. Que proximidade seria essa? Você poderia me dizer?

PE-12 – Então, na época em que eu estava fazendo o Ensino Médio eu comecei a praticar esportes lá no colégio do internato. Eu gostava bastante de correr e nadar. Depois que eu saí de lá eu me envolvi com o negócio de lutas e a minha vontade de fazer era trabalhar em academia, nem pensava em escola na época. Acabou que passando um tempo de formado eu larguei a academia e fui trabalhar em outras coisas, depois que eu voltei para a escola.

M – E o que te faz permanecer na educação Física hoje? Você teve a sua escolha, mas o que te faz permanecer hoje?

PE-12 – Na Educação Física ou na escola?

M – Na Educação Física na escola?

PE-12 – Ah, então, é uma carreira que já tem 18 anos, 13 como efetivo. Então, agente já vai se programando para evoluir na carreira e quando chegar a hora de ter que parar já ter uma carreira montada, uma aposentadoria. Mas eu gosto de trabalhar na Educação Física e tenho também a necessidade de trabalhar. Tem muita coisa que faz a gente permanecer.

M – Como você acha que foi construída essa sua carreira dentro da Educação Física Escolar?

PE-12 – Foi de acordo com as possibilidades. Não é só o que a gente é só o que a gente gostava que a gente podia fazer. O que eu pude estudar enquanto professor, eu tinha outras atividades paralelas também e até hoje eu tenho que me ajudam a manter a minha casa. Então, aos poucos a gente foi construindo a parte de conhecimento, a parte de formação mesmo a gente foi ganhando aos poucos, não deu para fazer de uma vez. Não deu para... teve início, depois teve uma parada depois que eu... tive que fazer algumas escolhas para continuar me formando e estudando mais. Tive que largar alguns serviços, pegar outros. São escolhas: dinheiro, gosto, tranquilidade. A gente tem que pesar isso daí e ver o que vai sendo melhor.

M – Você disse que teve uma parada. Você diz parada em tempo de serviço?

PE-12 – quando eu me formei em 1987 eu passei alguns anos dando aula em academia, eu não queria dar aula em escola. Então, eu fazia cursos voltados para área de academia e continuava treinando. Tem algumas modalidades de luta, não tem graduação, mas tem outras que tem. Então, cheguei a me formar em uma, outra fui até a metade, lutei boxe também. Mesmo sendo para academia, hoje me ajuda na parte de escola, porque são conteúdos que a gente desenvolve. A parada que eu

tive foi... acho que eu comecei a dar aula na escola em 1995, 8 anos depois de formado, e foi por acidente, vamos dizer assim. Eu já estava trabalhando, tinha loja, fazia outras coisas e eu fui fazer inscrição para minha mulher e aí a moça perguntou para mim se eu era professor e seu queria dar aula em sala de aula, eles sabiam que eu era professor, e aí eu fiz minha inscrição, me chamaram e aí eu comecei a trabalhar assim, esporadicamente, continuei no outro serviço. Aí, em 2000 eu fiz o concurso e aí que eu comecei de vez.

M – E nesse sentido de profissão ainda. Você acredita que a Educação Física, de um modo geral, e a formação de professores está se profissionalizando?

PE-12 – Em termos, né? Porque como eu trabalho agora no Ensino Superior e a gente sempre fala das possibilidades. Por exemplo, a questão do estágio é diferente em uma faculdade particular, em uma faculdade de meio período, em uma faculdade de período integral. Então, a gente vê que muita coisa ainda funciona na medida das possibilidades e o professor que mexe com a formação desses professores tem que ter bom senso, tem que ter um equilíbrio muito bom e tem algumas situações que são muito complicadas. Por exemplo, o aluno que trabalha, o aluno que estuda o dia inteiro e não tem aquele horário para se formar. Ainda falta bastante. A realidade é sempre diferente do ideal. Acho que em termos sim. Acho que estudo tem bastante, pesquisa tem bastante. Agora, quando chega na realidade tem uma diferença brutal.

M – O que você acha que deveria ocorrer para realmente se ter essa profissionalização?

PE-12 – Em certos termos eu acho que isso é impossível. A não ser que... por exemplo, você tem um aluno que tem que trabalhar para poder pagar a faculdade dele e ele tem que fazer estagio nesse horário que ele está trabalhando e ele não pode perder o emprego se não ele para de estudar também. O que você vai fazer para esse aluno? Você vai dar aula de fim de semana para ele estudar? Então eu acho que certas coisas vai passar anos, décadas e vai continuar igual. O aluno que realmente tem vontade ele acaba tendo que pagar o preço, igual eu paguei, vai ter que fazer escolhas, vai ter que fazer acordos e é assim que funciona. A coisa mudar mesmo, acho que não tem condição. Tem que ir ajustando e ver o que dá para fazer. Entre a realidade e o que se pede tem muita diferença e isso eu acho que não vai mudar.

M – E você disse que é impossível. Mas o que você acha que seria o ideal que ocorresse? Mesmo que seja hipotético

PE-12 – O ideal seria que o proposto, o pensado, se adequasse a realidade. Agora, isso também parece que é impossível, porque você tem umas certas horas de estagio que você precisa cumprir, por exemplo, e como é que faz? Então, é assim. Alguns alunos a gente vê que perde o emprego, porque quer se formar e depois se complica. Outros vão à escola atrás da gente querendo estágio sem frequentar. Então, isso.. e é uma coisa tão comum. É uma coisa que está tão na cara e eu acho que eu não estou falando de uma realidade pequena. Se eu pensar no número de cursos que tem no Brasil, né? E quantos alunos estão nesta situação de trabalho, estuda a noite e estágio. Vai fazer estágio numa escola quando? No final de semana não tem aula (eu estou falando da licenciatura). No bacharelado eles tem uma

chance, porque muitas empresas trabalham de final de semana. Aí tem que fazer em 3, 4 lugares. Eu acho que o aluno poderia, se quisesse fazer mesmo, o aluno faria o estágio posterior à formação.

M – E você colocou aqui... você descreveu na sua aula prática uma aula de xadrez, o modo como você foi evoluindo essas formas de dar aula. Como e onde você adquiriu esse esquema de dar aula?

PE-12 – Na prática. No dia a dia dando aula e estudando ao mesmo tempo, você vai acrescentando coisas. Você não acrescenta só em relação ao conteúdo que você está desenvolvendo, a forma como você lida com os alunos, a expectativa que a escola tem em relação ao projeto pedagógico dela, ao projeto pedagógico do Estado. É isso, é desse jeito.

M – Você colocou que o esquema que você utiliza em sala de aula você aprendeu na prática. O que significa para você esse “aprendi na prática”?

PE-12 – Trabalhando. Trabalhando e estudando ao mesmo tempo. Porque, quando você não dá conta de alguma coisa você tem que buscar em algum lugar. Então, você estuda, você pergunta para algum amigo, você tenta de outra forma, mas é um processo, você não pode parar para resolver aquele problema. No outro dia, na outra classe você tem que dar aquele negócio, você tem que desenvolver o seu trabalho e não pode parar. Essa é outra coisa também que é difícil.

M – Por quê?

PE-12 – Porque, qualquer coisa que você queira fazer dentro da escola você teria que dar uma parada. Você tem que parar para participar dos jogos escolares, você tem que parar para fazer uma capacitação e é uma coisa meio difícil. O professor também está muito cansado, não quer ter capacitação aos finais de semana ou à noite ou ele tem vários trabalhos. Por exemplo, no meu caso, que a gente tem que dar conta. Quando chega uma capacitação, uma coisa assim, você fica mais... às vezes, ao invés de você ficar feliz você fica irritado, porque às vezes cai num horário que você tem outro serviço seu ou porque você vai para aprender alguma coisa e fica muito aquém das expectativas. Esses dias eu tive um negócio assim. Fui passar numa sexta-feira num negócio fora da cidade, fui lá ver coisa que eu já tinha visto um monte de vezes e a gente é obrigado a participar. Perdi um dia que, na minha opinião, eu poderia ter trabalhado em outras coisas que eu preciso. Então, é isso. E isso aí você pode transportar para o aluno, porque, às vezes a gente mesmo que é professor vai ver uma coisa e se sente super frustrado e o aluno não tem direito disso? Porque, a gente acha que aquele currículo é importante e ele não acha ou ele já sabe ou ele não quer, quer outra coisa. Então, é isso aí. O aluno tem que estar com vontade de estudar.

M – Você acha que essa prática da conta para transmitir esse esquema que você tem?

PE-12 – Então, é o que eu falo “em partes”. Você da conta da sua parte. E do aluno? Ah, mas o professor tem que dar conta, ele tem que motivar o aluno. Até certo ponto você vai. Até certo ponto não vai. Parece até meio estranho eu falar assim, mas num

emprego, numa firma é assim que funciona. Seu chefe te dá uma instrução, te fala o que é, você faz ou não faz, você quer ou não quer e aí você paga por aquilo. Na faculdade você tem um orientador, ele te orienta e se você não faz?

M – E você acredita que esse esquema de aula é eficiente?

PE-12 – Eu acredito que se torna eficiente a partir do momento que o aluno também se envolve. Essa é outra coisa que esta muito distante da realidade e do que é proposto. Você vê que na faculdade, na universidade, funciona de um jeito e na escola funciona de outro. Como é que aluno pode aprender alguma coisa que ele não gosta e não está interessado. Então, você chega na faculdade, no seu trabalho ou você trabalha daquela jeito...

M – E por trás desse esquema seu de aula, que você disse que aprendeu na prática, você se pauta em alguma abordagem de ensino específica?

PE-12 – Não. É uma mistura de muitas.

M – Quais seriam essas?

PE-12 – Todas. Se você for ver da Educação Física passa por todas: militar, higienista, tecnicista, esportivista para os mais antigos; e, depois para os outros saúde, crítica, desenvolvimentista. Tenho uma ideia de que todas elas ajudam em algum ponto, já que a Educação Física, parece que, quer atender um monte de coisa. Agora estamos na cultural, né? Então, estamos indo por essas, mas ainda tenho muito aspectos de outras. Eu não gosto deste termo cultural, mas parece que é o possível.

M – Por quê?

PE-12 – Porque, cultura é uma coisa muito ampla e aí você acaba se perdendo nos objetivos. Um dos exemplos, a parte de saúde. Já que saúde você não pode fazer na escola... está certo o que eles querem dizer, para você orientar as crianças, para você orientar para que elas possam ter cuidados fora da escola, mas e a realidade das crianças fora da escola? Elas têm tempo? Tem vontade? E hoje em dia eu vejo uma coisa assim: você acaba de falar para as crianças, 2 minutos depois parece que já não sabe mais aquilo, não tem uma percepção. A aprendizagem das crianças mudou muito. Então, eu acho que essa questão da conscientização falha muito. Eu acho que a escola, se fosse melhor pensada, poderia atender melhor as crianças fazendo alguma coisa dentro da própria escola que daí você garantia. “Ah, vamos fazer esporte. Eu vou falar um esporte, aí quem sabe você vai procurar em algum lugar”, você acha que um moleque lá do bairro vai pegar a bicicleta para ir... acho que até um ou outro vai. Vai lá no ginásio de esportes, vai lá na U. Cruzar a cidade inteira, anda 7 ou 8 km para fazer um negócio, chegou lá já está cansado e depois tem que voltar. Tá com fome tem que fazer outra coisa, tem que ajudar a mãe, tem que cuidar do irmão. Então, eu acho que em termos de lazer, em termos de saúde, em termos de esporte a Educação Física, se fosse melhor pensada... acho que se tem uma esperança é na escola de tempo integral, se for bem pensado pode melhorar bastante. Se for realmente fazer. Se for num lugar só para dizer que as crianças estão lá dentro é só para passar mais tempo e encher menos o saco dos

pais. Porque se for para deixar as crianças na escola é para fazer alguma coisa e a Educação Física poderia fazer mais. Esporte. Poderia fazer mais na saúde. Poderia fazer mais no desenvolvimento das crianças (motor, físico).

M – Você disse que as crianças, às vezes, perdem o interesse em um conteúdo rapidamente hoje em dia. De que forma você tem lidado com isso?

PE-12 – Eu acho que eu tenho feito um pouco para mim e um pouco para eles. Tem alguma coisa que a gente precisa seguir, que a gente quer colocar de diferente e tem algumas coisas que atraem mais eles, às vezes não. Por exemplo, jogar bola “ah, vocês querem jogar bola? Beleza! Então, antes vocês vão ter que fazer isso”. A questão do acordo, né? Fazendo acordo. Tem dia que não tem acordo, que eles começam a me zuar muito daí nem eu e nem eles. Daí eu digo “a gente vai para classe fazer alguma coisa que vocês não gostam para da outra vez vocês aprenderem”. É meio aquela parte do castigo, mas hoje em dia as crianças não tem aquela questão da disciplina, do respeito, da ordem. Que criança que tem isso hoje em dia? Isso não é só criança carente, é filho de pai rico que, entre aspas teria uma instrução melhor, não tem uma responsabilidade que, às vezes, você espera que a criança tenha em relação ao que ela deveria fazer. Só que também existe uma discussão em relação a isso. A gente sabe que existem alguns modelos de escola que não pensam assim, que a criança tem que fazer o que é do interesse dela, mas esse não é o nosso modelo. A gente trabalha em uma escola que hoje em dia busca resultado. Inclusive a gente é premiado por isso.

M – Resultado de quem?

PE-12 – Resultado dos alunos. Ou seja, por mais que trabalhe no [...] eles estão pautados naquele negócio assim “se o aluno não aprendeu é porque você não ensinou direito”. Então, a culpabilização do professor é uma coisa que é notória em qualquer lugar. Então, a gente... se você não faltou nenhum dia, se você se esforçou bastante e o aluno não atingir uma meta, por exemplo, você não recebe o bônus. Isso eu acho uma injustiça, mas é assim que funciona.

M – Você se julga um professor experiente?

PE-12 – Me julgo.

M – Por quê?

PE-12 – Porque eu sei lidar com a situação, eu sei manter o controle da classe.

M – O que é saber lidar com a situação?

PE-12 – Então... é tanta coisa. Eu levaria muito tempo para explicar tudo isso. Tem que ter tempo para falar todas as situações que a gente passa. É uma experiência do dia a dia que você aprende lidar com o aluno, com o professor, com a sua frustração, com a sua vontade. É... tanta situação que você passa de insegurança, de vontade, de vitória, de derrota. Passamos por tanta coisa na escola, né?

M – Tem alguma situação que tenha te marcado mais que você queira comentar?

PE-12 – Tem muitas, é só você me perguntar.

M – Por exemplo, com relação aos alunos. Que tipo de situação você teria?

PE-12 – Uma situação que eu acho mais importante é acreditar no aluno. Porque, a gente tem essa tentação, às vezes, de prejudicar se o aluno vai vencer ou não vai vencer na vida. Então, com os anos de trabalho eu vi que muitas vezes isso daí não bateu. Então, a gente... e você tendo essa experiência na prática a hora que você está com aquele aluno que está de dando o maior trabalhão você pode pensar que ele pode se perder ali mesmo, mas também pode vencer. Você só não pode achar que ele está perdido já de uma vez. Um exemplo que eu estava contando ontem para um colega meu que é policial (eu tenho vários amigos que são policiais e a gente... é legal trabalhar como professor, porque a gente trabalha com esperança) e falei de um aluno que chegava sempre drogado na escola e vivia dormindo. E eu lembro que eu dava uma força para ele assim, eu era bastante amigo dele... porque eu gosto de ser amigo desses terríveis, sabe? Talvez porque eu também tenha sido meio terrível quando moleque, mas porque eu gosto... Às vezes, tem coisas interessantes para... e para você ganhar, às vezes, esse daí você precisa ter jeito. Às vezes é mais fácil você se irritar, ficar nervoso e isso não faz bem nem para ele e nem para você e essa é uma experiência que eu acho importante para o professor. Mas, só que não é toda hora que você tem a clareza, o equilíbrio para resolver as coisas como precisa ser feito. Professor também erra, professor também tem os dias dele meio fora. Isso eu sei, mas a gente se percebesse essas coisas, talvez diminuiria essa situação errada. Mas no caso desse aluno, por exemplo, vários anos depois eu encontrei ele em uma situação melhor, mas antes ele era muito ruim: drogado, vinha brigar na escola, foi mandado embora da escola, depois que foi mandado embora vinha na escola para atormentar a escola. Você olhava para ele assim, parecia que ele usava aquelas drogas pesadas, porque ele ficava totalmente perdido dentro da sala. Tinha aquela imagem sabe daquele (é até um preconceito falar de mano aquela turma) achava que não ia dar nada na vida e uma vez eu lembro que na turma de competir eu convidei ele para ir junto. Não porque ele era bom, mas para ele ver algumas coisas diferentes. E porque eu acho assim, na turma de competição de vez em quando a faz isso, inclui um ou outro meio desgarrado no meio para ver se vê algumas coisas diferentes e ele foi. Passou vários anos que ele já tinha saído da escola e encontrei com ele no centro da cidade, acho que uns dois ou três anos atrás, já faz uns 10 anos isso, e ele estava de sapatinho social, calça, camisa de botão e com uma imagem totalmente diferente. Veio me cumprimentar “e aí professor, tudo bem?” e eu falei “pô rapaz, maior prazer ver você! Contento de ver você! Está trabalhando?” aí ele disse “estou trabalhando, estudando não estou não”. É uma coisa assim que você não pensa que vai acontecer. Da mesma forma, acontece o contrário também, você pensa que vai e acaba desgarrando. Mas essa é uma coisa que eu acho importante no professor e essas coisas você pode até... eu acho que é a mesma coisa do ensino, sabe? Às vezes você fala, fala, fala e o aluno só vai perceber num determinado momento. E é com os professores assim também. Você já sabe dessas coisas, você lê, você estuda, você sabe que cada aluno tem o momento dele do aprendizado, você vê isso em texto, estuda na teoria, mas você vai na prática e acaba sufocado por aquela questão da produção, do resultado que você é cobrado. Você não é cobrado pelo que o aluno vai fazer depois. A gente forma o cidadão, mas e aí? O cidadão não tem nota nenhuma, não tem nenhuma

atitude. Fora essa tem mais um monte. De segurança de aluno, de relacionamento com o aluno, de relação profissional, de aprendizado, de formação profissional. Nossa, tem tanta coisa, dava para escrever um livro.

M – Você falou também com relação ao professor. Você disse que tem muitas coisas que você poderia contar que tornam um professor experiente. Você falou também em frustração, falou também em relacionamento com outros professores. Como é que é isso?

PE-12 – Você está dentro da escola você está em um universo de diferença. Às vezes, você não tem uma linha, não tem um caminho reto para você seguir. Às vezes, você vai fazer uma brincadeira e a brincadeira não da certo. Então, manter um padrão assim, mais ou menos, é meio diferente. Antigamente parece que era mais fácil manter um padrão. Você tinha uma linha e os outros que se ajeitassem com isso. Mas eu acho que quando o professor tem segurança eu acho que ele lida melhor com essas situações. Se alguém vem falar com ele, ele sabe como responder, ele sabe como agir, desde os superiores dele (diretor, supervisor). Se você precisa falar alguma coisa você sabe justificar o que você está fazendo, porque você está fazendo. Para os alunos também, para os pais. Então, eu acho que o professor que tem conhecimento ele lidar bem com a situação.

M – Como você construiu o seus saberes docentes?

PE-12 – Com a vida. Esses dias eu estava dando uma aula lá para a graduação da Educação Física e eu pedi para os alunos falarem o que eles pretendiam como professor e um deles respondeu “ah, mas eu não sou professor. Eu não posso responder isso ainda”. Isso foi na teoria, daí a gente foi para a parte prática e aí eu pedi para uns alunos “do que vocês conseguiriam dar aula bem?” aí um disse “ah, futebol”. Aí eu perguntei para esse aluno “você conhece algum jogo de futebol de repa, artilheiro, essas coisas?” e ele disse “conheço” e eu perguntei “você pode me ajudar a ensinar?” e ele aceitou e eu disse para ele “está vendo, não é que você não sabe. Você não sabia que você sabia”. Porque muita coisa que ele vai levar para escola ele já sabia, ele aprendeu na rua, na vida. Então, quantas... por exemplo, brincadeira de rua que a gente desenvolve na escola? Jogos populares, pega-pega, esconde-esconde, jogos de bola. Então, tudo na parte extra acadêmica ou seja na vida e na parte acadêmica também, que ajuda a dar um aprofundamento maior. Tudo isso daí. A vida inteira ensinou isso.

M – Que tipo de saber você utiliza mais na sua aula?

PE-12 – Bom, o saber técnico (o conhecimento dos conteúdos, vamos dizer assim) acho que ajuda bastante, o conhecimento do conteúdo. Você vê o desespero, às vezes, do professor que não sabe fazer ou então o acomodamento, porque não sabe o que dar. Então, não dá nada, dá uma bola e fica por isso mesmo. Mas se você tem que desenvolver karatê, dança alguma coisa “não sei, o que eu vou fazer? Não faço”. Então, eu acho que o conhecimento técnico é muito importante. O conhecimento pedagógico o como lidar com a situação também é importante. Quando você chega... e tem experiência própria de colegas que chegaram em uma escola e ainda não tinham experiência e o cara chega lá e fala “o que é que eu faço?”. Não sabe lidar com as crianças dispersas, a criança não respeita, ele quer

fazer alguma coisa e as crianças não querem, um chora... ele não sabe se vai cuidar daquele que está chorando ou do resto da classe e aí vira aquela bagunça. Então, eu acho que é isso aí. O conhecimento pedagógico, eu quero dizer assim do relacionamento com os alunos e o conhecimento do conteúdo, os dois. O conhecimento de... que a gente não fala muito, mas que é muito importante é o de legislação. Você tem que saber onde você se ampara para fazer o que você está fazendo. Eu conheço alguma coisa, mas a gente, às vezes, na correria parece que esse é o mais esquecido. Às vezes, você está fazendo um trabalho tão legal, mas não está amparado por leis e se acontecer alguma coisa você acaba se ferrando por causa disso. Você tem que ter um respaldo legal para fazer o que você faz. É isso.

M – E você disse que se considera um professor experiente. O que te torna um bom professor de Educação Física?

PE-12 – Vontade. A vontade te faz melhor em qualquer coisa. Vontade de trabalhar, vontade de estudar. Eu falo para os alunos começando pelo o que eles gostam “você não tem vontade de namorar? Se você não tem vontade fica ruim para caramba”. Eles não tem vontade de estudar. Vontade eu acho que é o número um.

M – Tem mais algum outro?

PE-12 – Responsabilidade. Saber que você está sendo pago por aquilo lá e que por mais defeito que você tenha, você tem que... você serve como exemplo. Então, assiduidade. Ser responsável quanto ao estudo, à formação, a preparação do material, cuidado com o seu espaço, cuidado com os seus alunos e gostar da profissão. Gostar das crianças, gostar do esporte, da dança, tudo. É gostoso fazer com prazer. O dia que você chega com aquela cara amarrada na escola parece que as coisas já não vão bem. Se você já chega brincando... Esses dias tinha um aluno lá e ele já tinha... ele sempre dá problema, né? Não sei lá que rolo deu que ele foi pichar o muro da escola e aí a diretora pediu para eu ir pintar o muro junto com ele. Pediu para eu acompanhar para ele ir desfazer o que ele fez, mas daí no caminho eu fui falando para ele “olha lá, você quer pichar? Tem aquele muro lá caindo, naquele terreno velho, ninguém liga. Podia fazer aí. Você não ia dar prejuízo para os outros. Imagina um cara pichar sua casa?”. Aí você vai conversando devagar, com aquela paciência. Tem dia que você não tem, mas nesse dia que você está pensando um pouco melhor. Daí eu fui lá, pintei um pouco ele pintou um pouco e esses dias ele estava lá na escola e eu estava dando aula de arremesso do peso, alguma coisa de atletismo, e ele... eu gosto de fazer as coisas também para brincar um pouco com os alunos.. e ele foi com um shorts do Bob Marley, uma camisa do Bob Marley e o boné do Bob Marley. Aí eu disse assim “pessoal, o nosso irmão aqui é fã do Bob Marley. Canta uma música do Bob Marley que você sabe?” aí ele não quis cantar, um sabia cantar daí eu cantei um pedacinho com ele e tinha um outro aluno que cantou junto. Aí eu disse “está vendo? Você está fazendo uma puta propaganda do Bob Marley, diz que é um baita fã dele e não sabe cantar uma musica dele? Mesma coisa se fosse professor ‘estou aqui com a responsabilidade de ensinar, fazer as coisas e se eu venho aqui e não ensino direito? Então, por isso que eu fico enchendo o saco de vocês para tentar fazer as coisas direito’”. Aí, no outro dia eu fui lá... eu tenho um cdzinho do Bob Marley e eu emprestei para ele e falei “vê se você aprende um pouquinho e depois você me devolve, beleza? Não é dado, é emprestado” e aí emprestei ele. Os alunos que dão muito problema...

porque um aluno desse aí acha que Bob Marley é só fumar maconha, aquela palhaçada... eu falei “de repente, tem bastante coisa que é boa”. Por exemplo, quer falar de Bob Marley vai falar da Jamaica, vai falar do Caribe que são conteúdos que eles têm na 7ª série. Mas agora ele está na 8ª série, no 9º ano agora, então eles estudaram alguma coisa de Jamaica, de Caribe quando eles estudaram os Zouk e eu falei “se você quer conhecer, falar alguma coisa do cara você tem que saber o que esta falando. Mesma coisa eu”. Então é isso aí.

M – a resposta a essa pergunta eu já sei, mas eu gostaria que você falasse um pouco mais. Você procura se especializar? Por quê?

PE-12 – Bom, procurar eu procuro. Eu acho que a questão da gente aprender mais. Você tem duas vantagens: você consegue ser um profissional melhor; você sendo um profissional melhor você é mais valorizado. Você é melhor remunerado, você é mais reconhecido e te abre possibilidades profissionais maiores. Então, eu fiz o mestrado, eu comecei a dar aula na faculdade também. Comecei a escrever, comecei a pesquisar, comecei a ver coisas diferentes. Essas coisas aí influenciaram na atuação que eu tenho na escola e vice-versa. É um trânsito: tanto vai, quanto vem. Tanto o estudo, quanto a profissão. Eu acho que as coisas assim... o importante é que elas sejam aplicadas, qualquer conhecimento. Eu vou lá fazer alguma coisa, mas eu vou usar isso? Os outros vão usar isso? Então, eu sempre gostei desse lado... a gente fala prática até parece um negocio meio bobo, mas é.. acho que é a questão, né? Eu acho que é até um caráter do... meu assim, mais ou menos, sempre foi buscar esse lado. Eu fiz colégio técnico, colégio agrícola, e achava que tinha que saber como fazer as coisas. Então, conhecer, mexer, eu acho isso importante. E a gente também quer melhorar dentro da profissão para ver se tem um futuro um pouquinho mais sossegado. No ano passado, por exemplo, eu estava com três serviços e duas pós ao mesmo tempo. Então, acabei o ano doente. Mas era o que eu estava falando, a gente paga o preço. A gente tem vontade, mas, às vezes, a gente é muito sacrificado. Você pode estar fazendo uma coisa linda e daqui a pouco você está doente, você morre e de que vale todos esses diplomas, essas coisas. Então, é muito opressivo as coisas para as pessoas hoje em dia. Eu acho que é interessante a gente se... mas se fosse possível, fazer as coisas com um pouquinho mais de calma, um pouquinho mais de apoio. Mas é que a gente tem família, a gente tem responsabilidades fora do próprio trabalho que a gente tem que manter. Se for ver tudo o que a gente tem que dar conta hoje em dia é demais. É o mundo passa em cima dos fracos. Outra opção seria ser índio, né? Encostava em um canto, ia pescar. De vez em quando parece ser uma opção boa. Mas, se você quer evoluir aqui neste mundo, deste jeito, nesta sociedade a gente tem que correr atrás. É gostoso... por exemplo, eu tive um pouquinho de férias e nas férias eu achei um livro lá onde eu estava... até a pessoa do hotel me vendeu o livro sobre lutas, ela estava lendo o livro com prazer e coisa assim que quando você está estudando muito, ainda mais quando você tem prazo para entregar as coisas, preparar uma aula, escrever um artigo, parece que você não faz com tanto prazer assim. A não ser que você esteja um pouco mais equilibrado, mas como isso é muito difícil. É isso, eu acho importante. Eu continuo nisso, estudando, escrevendo, preparando aula, fazendo capacitação, dando capacitação.

M – Você disse que essa especialização contribuiu tanto para a sua atuação em sala de aula quanto a sua atuação na sua especialização. Mas no que essa

especialização toda que você tem feito tem contribuído na sua sala de aula? No seu dia-a-dia.

PE-12 – Ah, muita coisa. Quando a gente entra, por exemplo, em um grupo de estudo você tem ali um grupo de pessoas que cada um conhece uma coisa. Então, você acaba estudando com eles, perguntando, se informando, se formando e agrupando conhecimento que você leva. Eu tenho amigo, por exemplo, que mexe com esporte de aventura e eu fui fazer curso com ele. A gente montou oficina junto, me emprestou material, me passou material e isso vai para lá. As coisas que a gente estuda sozinho também de pesquisa, inventa. Eu gosto muito da parte da criatividade. Aquela parte... não sei se... tanto a criatividade quanto a adaptação. Inventar coisa nova e adaptar coisa antiga para a realidade que você vive hoje. Então, essa é a parte que eu acho mais gostosa de aula. Que eu tenho mais prazer. Estudar uma coisa e ver como é que funciona na realidade. Um jogo antigo, uma prática, um esporte antigo como é que a gente pode fazer funcionar dentro de uma realidade com 40 crianças, dentro de um espaço limitado, com material limitado. Então, a gente adapta muito isso. A minha escola é cheia de sucata, por exemplo, colchão velho, pneu, pau e a gente vai recolhendo essas coisas na rua e vai levando para a escola da mesma forma que a gente recolhe conhecimento e leva para lá. Você vai pegando aos poucos e vai tentando deixar alguma coisa lá dentro. Poderia ser diferente? Poderia. Às vezes, tem reunião de planejamento, coisa assim e você passa o dia e fala “meu deus, o que eu fiz de útil hoje?”, porque você acaba se envolvendo com outros assuntos, às vezes, diferente daquilo que seria mais útil para a formação.

M – O que você acha que poderia ser diferente?

PE-12 – Pensar a formação do professor assim... uma das coisas que eu mais gostei foi colocarem o professor para formar o próprio professor. Aquelas reuniões de capacitação em que se divide a experiência. Porque, primeiro que os problemas são semelhantes e as suas... porque, as vezes, você contrata um baita de um especialista e ele vai lá vender o peixe dele e você acha bonito e aí? Às vezes ele está mais distante que um colega seu. Por exemplo, uma Delegacia de Ensino, igual eu falei no grupo de estudos, também tem vários professores que são especialistas em coisas diferentes: tem um que luta judô, o outro ginástica, o outro dança. Então, se cada um passar um pouquinho para o colega eu acho que ajuda bastante. É essa a melhor forma que eu acho de formação de professores com os pares. Mas tem outras também, mas acho que a que funciona melhor... por causa dessa coisa que eu expliquei: problema parecido e soluções dentro da realidade semelhante.

M – E uma ultima pergunta. Qual é o seu projeto de vida?

PE-12 – Meu projeto de vida. Bom, ultimamente eu não tenho vivido muito para mim. Eu tenho vivido mais para a minha família. O meu projeto de vida maior é formar a minha filha. Depois que eu tiver formado ela, talvez eu pense um pouquinho mais em mim. Mas, o segundo plano, depois da minha filha, aí é a minha formação e o meu trabalho. E eles acabam se revezando, né? Porque sem o meu trabalho e a minha formação eu não consigo pagar a formação dela. Só que em termos de preocupação o dela vem primeiro. Então, às vezes, eu deixo de fazer alguma coisa para mim para fazer para ela. Principalmente, financeiramente. Se tivesse mais

tranquilo, talvez eu pegasse um pouco menos de trabalho e estudasse um pouquinho mais. Agora, eu tenho também o projeto de viver, ser feliz, viajar, conhecer coisas diferentes. Fazer as coisas por prazer, um pouco menos por obrigação. E é isso. É descansar um pouco. Quem sabe me cuidar um pouquinho mais. Quem sabe poder ajudar um pouquinho mais os outros, mas isso a gente já tenta fazer na escola. Mas de uma forma não remunerada. Porque é o que eu falei, a gente, às vezes, na obrigação você acaba perdendo o foco, o prazer das coisas. O gostoso é fazer com prazer, com calma. Estou com vontade de viajar bastante, de conhecer bastante coisa diferente, pessoas diferentes, culturas diferentes. Tenho vontade de fazer o doutorado. Acho assim, nunca gostei de chegar na faixa marrom e desistir. Chegou até aqui vamos fazer o restinho. Mas, também, se não acontecer o que eu posso fazer. Eu não gosto de competir nestes termos, entende? Eu acho que se eu tiver alguma coisa para acrescentar para algum professor que eu possa trabalhar com ele e isso for interessante e eu puder ajudar em alguma coisa e que ele possa me ajudar também nesse caminho, quem sabe vai ser bom. Não gosto de tirar vaga dos outros, lugar dos outros.

M – E se eu puder eu posso assistir uma aula sua por um tempo?

PE-12 – Lógico.

M – Muito obrigada!

ENTREVISTA PE-15

M – No questionário você coloca que a sua escolha pela educação física se deu por você gostar de esporte, atividade física, e desejar por si conhecer o funcionamento do corpo humano em movimento e que só no meio do curso você percebeu a vocação para esse setor. E hoje, o que te faz permanecer na educação física escolar?

PE-15 Gostar mesmo, gostar do que faço. Essa permanência foi natural. Eu acho que sempre gostei da atividade física, gosto de dar aula e eu gosto de explorar o conhecimento do aluno. Transmitir conhecimento, estimular o aluno a encontrar o melhor caminho. Então, é uma satisfação pessoal mesmo. Eu acho que é um dom, cada um tem seu dom mesmo. O meu eu acho que é ser professora.

M – Você falou assim que você procura explorar outros conhecimentos dos alunos, estimular os alunos; de que forma você procura fazer isso nas suas aulas, enquanto você dava aula?

PE-15 Bom, eu busco muito fazer uma troca de informações com os alunos. Busco saber o que eles sabem e passar o que eu sei. Eu acho que essa troca faz com que a gente se aproxime muito do aluno. Quando a gente chega na sala de aula ou em quadra e joga conteúdo para o aluno fica muito distante. E quando você tem essa troca de informações a gente parece que fala a mesma linguagem. Então eu acho que é isso.

M – E você se julga uma professora experiente? Por que?

PE-15 Bom, a gente tem que estar sempre se reciclando. Experiência a gente vai ganhando no dia-a-dia e cada dia é diferente um do outro. Mas a gente tem que estar atento aos saberes dos alunos. E se a gente consegue contemplar esses saberes de forma positiva acredito que a gente tem uma certa experiência. Mas eu não me julgo tão experiente assim, eu tenho muita coisa para aprender.

M – E quando você escreveu o plano de aula você descreveu o conteúdo referente ao 9º ano, sobre a capoeira né. Como é que você ministrou essa aula, porque você colocou como aparece no caderno. Como é que você desenvolveu essa aula?

PE-15 Então assim, a gente tem situações de aprendizagens que vem no caderno do aluno. Porém, antes de iniciar a aula, eu busquei saber o que os alunos sabem a respeito desse conteúdo. De onde veio a capoeira, os instrumentos que são usados, alguns gestos específicos da capoeira. Aí, depois dessa conversa eu passei um vídeo para eles de uma roda de capoeira. Aí, todos assistiram, fui explicando mais ou menos como é que funcionava, perguntei se alguém já tinha feito roda de capoeira. Então, essa conversa e esse vídeo ajudou a saber o que o aluno sabe e o que o aluno não sabe ainda. Aí, na sequência do vídeo nós fomos pra quadra e lá em duplas eu pedi para eles tentarem reproduzir alguns movimentos específicos da capoeira. Ainda sem musicas, sem instrumentos, só os movimentos mesmo. Aí, depois eu peguei o som e nós fizemos uma roda. Pedi ajuda de quem já tinha feito capoeira e os alunos que tinham um conhecimento prévio me ajudaram a passar para os demais os movimentos específicos. Aí em duplas eles montaram uma

sequencia e fizemos a roda com musica, com palmas, no ritmo da musica. E para finalizar, eu mostrei os instrumentos que são usados e pedi para que eles confeccionassem com sucata... uma tarefa de casa na verdade. Eles trouxeram os instrumentos de sucata e nós fizemos uma exposição no final do bimestre desse conteúdo. Eu acho que foi bem... eu trabalhei vários fatores. Eu acho que foi bem proveitosa.

M – Você colocou que vem as situações de aprendizagem do caderno, mas antes você procurou saber o que os alunos já sabiam, o conhecimento prévio dos alunos a respeito da capoeira. Esse seu modo de dar aula, esse seu esquema de certa improvisação, você adquiriu onde e como?

PE-15 Ah, no dia-a-dia, a gente não aprende isso na faculdade. Na verdade a faculdade é bem diferente da prática. Então, com o passar dos anos... nos primeiros anos eu até tentei seguir o que a faculdade passou, mas com a prática a gente vê que não é muito assim que funciona. E mesmo porque o professor de educação física ele não sabe fazer tudo. Então, eu sempre pedi ajuda para os alunos, do conhecimento que eles tinham e é uma forma de interação entre o conhecimento do professor e o conhecimento do aluno. A gente se aproxima mais dessa forma. Eu acho que é isso.

M – E você acredita que esse seu modo de dar aula, esse seu esquema de ressignificar esse caderno de estudos ele seja eficiente?

PE-15 Olha eu acredito que sim, porque tem contemplado as habilidades e competências que a Secretaria da Educação manda pelo currículo do Estado. Então, essa aprendizagem, essas habilidades, não são só usadas na aula de educação física. Por exemplo, a história da capoeira também engloba na disciplina de história. Os movimentos, os gestos da capoeira, eles podem ser usados no dia-a-dia do aluno. Então eu acredito que tem sido eficiente.

M – E por traz desse esquema de aula, você procura se pautar em alguma abordagem de ensino especifica?

PE-15 Eu acho que é bem construtivista mesmo. Porque os alunos vão aprendendo aos poucos. Você não joga um monte de coisa para ele fazer e se vira. Então, degrau por degrau, devagarzinho a gente vai fazendo com que o aluno consiga aprender e isso tudo tem um significado para o aluno. Tem um sentido, tanto é que eles começam a usar no seu dia-a-dia isso que eles aprendem. Eu acho que é uma abordagem construtivista mesmo.

M – E como você construiu os seus saberes docentes?

PE-15 A princípio eu achei que a faculdade iria ser suficiente. Fiz uma faculdade boa, difícil. Aí, a gente se depara com a realidade e a gente percebe que a teoria às vezes é diferente da pratica. Tem ligação, obvio que tem, mas na prática, a gente tem que trabalhar de forma diferenciada. Eu acho que observando erros e acertos a gente acerta, erra, vai modificando as maneiras de se trabalhar. Troca de informações com os outros professores da área é extremamente importante, porque essa troca de conhecimento faz com que a gente perceba o que não esta dando

certo e as coisas que estão dando certo e aí você procura modificar suas aulas para que sejam mais efetivas. E os cursos né? Os cursos de especialização, cursos oferecidos pela secretaria da educação que também foram eficientes para melhorar a aprendizagem dos alunos e a minha forma de trabalhar.

M – Quando você coloca, a relação com os outros professores, você diz só dos outros professores de educação física ou de um modo geral?

PE-15 De um modo geral. Porque assim, na verdade, aqui na escola, eu era a única professora de educação física. Essa interação com os demais era nos cursos que eu fazia. Aí sim, a troca mais específica na minha área. Porém, nas reuniões de conselho, mesmo na sala de aula durante o intervalo, a gente troca muitas informações de alunos, da maneira de se trabalhar com os alunos. Tem um aluno que é mais hiperativo, então já sei como trabalhar. Tem um que é mais tranquilo, então você sabe onde puxar mais e aonde puxar menos. Então, essa troca de informação tem com todos os professores.

M – E que tipo de saber você costuma utilizar mais na sua aula?

PE-15 Eu acho que os saberes teóricos ligados com a prática, buscando sempre dar significados e sentidos para o aluno nessa aprendizagem.

M – Você procura se especializar?

PE-15 Sim. Geralmente eu faço os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação. Fiz a especialização pela UNICAMP, que também foi oferecida pela Secretaria da Educação, não precisamos pagar nada. Então, são cursos específicos da educação física escolar mesmo. E a gente tem que buscar sempre se aprimorar. Porque o conhecimento está aí. A internet está aí, 24h tem coisas novas. Procuo passar muito vídeo para eles. Porque é muita coisa fora da realidade deles. Principalmente em Ipeúna que é uma cidade pequena. Você vai falar de ginástica rítmica? O que é isso? Você vai falar de ginástica olímpica? Se você não passar um vídeo ou não passar pela TV alguma coisa a respeito eles vão ficar muito fora da realidade deles. Por isso eu busco através de vídeo.

M – E o que te torna uma boa professora de educação física?

PE-15 Eu acho que o amor pela profissão. Isso eu sempre tive desde quando era estudante eu adorava educação física. É o prazer mesmo em dar aula, o prazer pela educação. Isso é bom, vem da gente. Eu nunca seria médica. Então, meu bom mesmo é ser professora não adianta. Mas é isso.

M – Qual o seu projeto de vida?

PE-15 Eu acho que eu estou realizada profissionalmente. Há 21 anos dando aula. Esse ano eu estou em um novo cargo, uma nova aprendizagem e eu acho que meu projeto de vida é continuar na educação, continuar educando. O mundo está muito difícil aí fora e eu acho que a gente é uma formiguinha no meio, mas se todo mundo fizer sua parte. Então é isso. Eu estou feliz com o que eu faço, não é só porque eu estou atrás dessa mesa que eu me desligo das salas de aula. Eu adoro meus

alunos. São meus filhos entre aspas, mas são meus filhos. Bom, você viu como eu tratei a menina. Mas é assim, é amor mesmo pelo o que faz.

M – E na sua opinião, você acredita que a formação de professores em educação física, ela esta se profissionalizando?

PE-15 Há 20 anos atrás eu não sentia essa valorização. Logo que eu comecei na profissão eu sentia que o professor de educação física ele era voltado à atividade física lá fora, ele não tinha voz ativa nos conselhos, ele tinha aquela função específica de quando tinha uma festa junina ele tinha que organizar a dança, era essa a função do professor. Mas acho que depende muito de professor para professor. Eu procurei me valorizar, estudar, me aperfeiçoar, dizer aquilo que eu sentia, o que eu achava correto. Enfim, eu acredito que agora o professor está mais valorizado sim. Até mesmo porque a atividade física na mídia está sendo muito falada a importância. Então, acho que o olhar do professor de educação física está sendo outro. Há uma valorização maior. Esta tendo peso a nossa disciplina junto com as demais. Eu acho que esta começando a ter uma visão de cima mesmo, da Secretaria da Educação, estão nos olhando de forma diferenciada, graças a Deus.

M – E essa ultima pergunta, como você agora está na direção, acho que vai ficar meio difícil.

PE-15 É, eu não estou em sala de aula, mas se você quiser assistir alguma aula dos professores que estão aqui. Eu vou ser sincera, eu mesma assisto. Como eu sou muito ligada à aula de educação física, eu estou sempre na quadra. Eu converso muito com os dois professores de educação física que estão aqui agora, o João e a Ana que são muito gente boa, e se você quiser assistir a aula deles, fica a vontade. Eu passo o que eu sei. Eles também lógico que tem o conhecimento deles, mas gente troca bastante informação.

M – Professora, então era isso mesmo, muito obrigada. Desculpa o incomodo.

PE-15 Não tem incomodo. Só não sei se...

PE-15 Eu acho assim, os caderninhos, eles ajudaram bastante. Porque você tem uma teoria ali, quer dizer, então você não vai falar nenhuma bobagem. A gente sabe que... é para ser assim, eu não sei se todo mundo é... mas o estado todo de São Paulo está tendo uma linha para se trabalhar; não é cada um trabalha como quer.

M – Sim, sim. Se o aluno mudar de escola ele vai conseguir seguir.

PE-15 Então o professor, entre aspas, porque tem professores e professores. Tem aquele que dá a bola e larga jogando futebol o ano inteiro. E tem o professor que realmente trabalha o conteúdo. Então eu acho que melhorou muito nesse ponto, os alunos estão vendo muitos conteúdos que antes eles não viam. Inclusive a gente trabalha o futebol americano, que é uma prática que não fazia também. Não era uma realidade nossa, mas é bom eles terem um pequeno conhecimento do que é. O beisebol, saber que existe, como é que funcionam algumas regras. Tentar fazer alguma coisa parecida, para quando você assistir na TV você saber identificar.

M – A professora que eu entrevistei ontem; tem 30 anos já de sala de aula. E aí quando eu perguntei pra ela, como é seu esquema de dar aula? Ela falou: meu esquema de dar aula mudou a partir de quando entrou o caderninho. Porque eu era uma pessoa muito técnica, eu queria formar atleta. Depois que chegou o caderninho que eu vi que nem todo mundo precisa saber jogar.

PE-15 Eu com fazer seis que esta com essa nova... Mas assim, eu trabalhava os quatro esportes específicos, um pouco de dança, que não é muito minha praia, mas eu deixava muito a desejar. Capoeira eu não trabalhava, a luta eu não trabalhava; e assim, quando a gente foi fazendo os... Logo que chegou o caderninho foram oferecidos os cursos para a gente fazer. Algumas presenciais e outras a distancia e você vai vendo varias maneiras de se trabalhar com a luta, coisa que eu achava impossível de se trabalhar em escola. Mas você não vai fazer luta, você vai fazer atividades direcionadas a luta que vai te dar uma noção do que é e o aluno vai sair daqui com alguma aprendizagem boa a respeito daquele conteúdo. Então, eu também modifiquei depois que chegou o caderninho. Eu achava “nossa, eu não vou dar conta disso tudo”. Realmente às vezes não dá, durante todo ano não dá. São duas aulas...

M – E ele também não é obrigatório, ele é um guia né.

PE-15 Ele é um guia, e você vai modificando e adaptando conforme as suas aulas e a clientela. Dentro de uma escola existe essa diferença. Tem uma classe que eu consigo trabalhar o conteúdo inteiro e a outra não. Ela ficou um pouco mais atrasada, contemplei? Sim. Mas não integralmente como a outra. E tem classe que você pode puxar um pouquinho mais. Você pode dar um trabalho um pouquinho mais elaborado. Uma aula mais técnica, e tem outro que você tem que ser mais na base da brincadeira e isso é natural mesmo de todas as partes. Então, eu acho que.. eu não vou dizer que a UNESP... “ah, quando eu vim pra sala de aula, eu não aproveitei nada”. Aproveita sim, mas eu acho que tem que, principalmente a parte que tem que os alunos que estão se formando em licenciatura eles tem que ver uma coisa mais voltada a sala de aula. Para não ficar tão perdido quando eles saem da faculdade e encaram o dia-dia, porque não é fácil seguir. Eu me lembro que quando eu saí da faculdade eu queria fazer tanta coisa, aplicar tanta coisa e a hora que você se depara com a prática você fala “nossa, meu Deus, não é aquilo que eu usei. Ai vamos adaptar isso, vamos adaptar isso, isso, isso” e realmente você constrói a sua maneira de trabalhar. O professor não é apenas professor conteudista, a gente ensina a educar um aluno mesmo. Essa parte de valores, essa parte de saber como dividir, saber como agir no dia-a-dia para o futuro dele. Então, muitas vezes eu falo com o professor... principalmente do professor de educação física. Eles gostam muito do professor de educação física. Então eles vêm do lado, faz pergunta, fala do namorado, fala de casa. Você acaba sendo meio psicólogo inclusive e eu acho que é isso.

M – Muito obrigada.

PE-15 – De nada.